

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Raquel Pereira Chainho Gandini

MEMORIAL

Faculdade de Educação
2005

— Pois bem, vocês dizem que o homem não pode compreender por si só o que é bom, o que é mau, que tudo depende do meio, que o meio devora tudo. Eu, porém, penso que tudo depende do acaso. É de mim que estou falando.

Assim começou a falar Ivan Vassílievitch, respeitado por todos, ao final de uma conversa que tivemos... (TOLSTÓI)

SUMÁRIO

Apresentação.....	01
1. Momentos de minha formação.....	02
1.1. Estudos de Pós-Graduação.....	07
2. Atividades Profissionais.....	08
2.1. Professora de curso do ensino fundamental e preparatório aos exames de admissão ao ginásio: 1964 a 1969.....	08
2.2. Curso preparatório aos exames vestibulares (1968).....	10
2.3. Ensino secundário.....	11
2.4. Caixa Econômica Federal.....	12
2.5 Professora Universitária (1977 atual 2005).....	13
2.5.1. Cursos de Graduação.....	13
2.5.2. Curso de Graduação: disciplinas ministradas.....	14
2.5.3. Professora em curso de Pós-Graduação.....	19
2.6. Atividades Administrativas.....	22
3. Produção Científica.....	23
3.1. Livros.....	23
— <i>Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935)</i> . Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. (Dissertação de mestrado).....	23
— <i>Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . (1944-1952). (Tese de Doutorado).....	26
— A tese de doutorado.....	33
3.2. Artigos e capítulos de livros publicados.....	38
— Década de 1980.....	38
— Capítulos de livros.....	39
— Década de 1990.....	40
— Artigos em periódicos.....	40
— Capítulos de livros.....	41
— Anos 2000.....	41
— Capítulos de livros.....	42
— Verbetes.....	43
— Orientações concluídas.....	44
Considerações Finais.....	44
Referências Bibliográficas.....	47
Publicações citadas no Memorial.....	49
Anexos.....	52

ANEXOS

Raquel Pereira Chainho e colegas “Coleginho” das Freiras Araraquara – 1950 (?).....	54
Raquel Pereira Chainho 1º ano do Grupo Escolar “Pedro José Neto” Araraquara – 1953.....	55
José Pereira Chainho (Pai) e Raquel Pereira Chainho Formatura Curso de Formação de Professor Primário Araraquara – 23.12.1963.....	56
José Pereira Chainho (Pai) e Raquel Pereira Chainho Formatura do Curso de Formação de Professor Primário Araraquara – 23.12.1963.....	56
Professora Silvia de Oliveira Mendes e Raquel Pereira Chainho Formatura do Curso de Formação de Professor Primário Araraquara – 23.12.1963.....	56
Professor Ulisses Ribeiro e Raquel Pereira Chainho Formatura do Curso de Formação de Professor Primário Araraquara – 23.12.1963.....	57
Raquel Pereira Chainho e colegas do Curso Normal Instituto de Educação “Bento José de Abreu” (IEBA) Araraquara – 1963.....	58
Raquel Pereira Chainho Colação de Grau em Pedagogia Araraquara – 15.03.1969.....	59
Raquel Pereira Chainho e colegas de turma Colação de Grau em Pedagogia Araraquara – 15.03.1969.....	60
Raquel Pereira Chainho e Professor Doutor Jorge Nagle Colação de Grau em Pedagogia Araraquara – 15.03.1969.....	60
Raquel Pereira Chainho e Professor Doutor Dante Moreira Leite Colação de Grau em Pedagogia Araraquara – 15.03.1969.....	61

Família Materna:	
Manoel José Pires (Avô),	
Ana de Toledo Pires e filhos: César, Maria Elisa, Joel, Dulce (sentada)	
Araken (colo)	
Américo Brasiliense – 1921 (?).....	62
Joaquim Pereira Chainho (Avô)	
Dulce Toledo Pires Chainho (Mãe)	
Araraquara – agosto de 1967.....	63

APRESENTAÇÃO

Nasci em Araraquara (SP), em 01 de abril de 1946, filha de José Pereira Chainho e de Dulce Toledo Pires Chainho. Tenho três filhos: Alex Chainho Gandini, André Chainho Gandini e Leandro Chainho Gandini, de meu casamento com Dinoél Gandini. Realizei minha formação primária, secundária e superior em Araraquara. Sou licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, cidade onde resido desde 1969 até o presente ano de 2005. Tenho dois livros publicados, além de vários artigos e capítulos de livros.

Este memorial tem o objetivo de apresentar sinteticamente os principais aspectos da minha trajetória e será dividido em três partes: formação escolar, atividades profissionais e produção científica. Para redigi-lo, orientei-me pelas recomendações técnicas do Professor Antonio Joaquim Severino (2002), pelo texto de Pierre Bourdieu (1996), “A ilusão biográfica”, por Antonio Candido de Mello e Souza (2003), pelas orientações de Gildeir Carolino Santos, Diretor da Biblioteca da Faculdade de Educação(FE) da UNICAMP e pela leitura de outros memoriais. Assim, entendo que um memorial deve apresentar elementos que permitam ao leitor o conhecimento dos momentos relevantes de cada um dos aspectos tratados, o processo de amadurecimento intelectual e os resultados concretos do trabalho realizado. Por estas e outras razões, o principal critério que orienta a redação deste memorial é o interesse histórico-social que a recuperação e o registro dos nossos dados pessoais possam eventualmente apresentar.

Porém, trata-se de uma tarefa difícil, pois, além de provocar a lembrança de eventos agradáveis, evoca também as perdas e as tristezas. Assim, é inevitável que escolhamos determinadas passagens e outras sejam omitidas, considerando a sua pertinência e também a impossibilidade evidente de lembrar e escrever tudo aquilo que se passou. Mas, acima de tudo, escrever um memorial é uma tarefa cheia de riscos porque, como afirma sabiamente Antonio Candido, a narrativa da própria vida é “o particular por excelência” e a vaidade “a força mais particularizadora das forças que atuam em nós”. (MELLO e SOUZA, 2003, p. 52).

1. Momentos de minha formação

O Grupo Escolar Pedro José Neto, de Araraquara (SP), cidade onde nasci, tinha entre seus alunos os filhos da oligarquia local, dos profissionais liberais, dos assalariados e de pequenos comerciantes, como era o caso de meu pai, José Pereira Chainho. Sendo português, chegou ao Brasil em 1926, com 14 anos, junto com meu avô, para trabalhar. Alfabetizou-se e posteriormente tornou-se fluente em italiano, língua da família para quem trabalhava e com quem passou a residir em Américo Brasiliense (SP).

O prédio, onde estava instalado grupo escolar, era rodeado por um jardim. Àquela época ambos pareciam-me bastante grandes. Era muito bonito, com amplas janelas, piso de mármore branco. Ainda existe, felizmente. O Grupo Escolar Pedro José Neto era muito bem conceituado, assim como as professoras que nele lecionavam.

Entretanto, a escola primária pública era um dos poucos ambientes democraticamente freqüentados em Araraquara. Quase todos os outros espaços, eram delimitados pela origem e posição social, tanto de adultos como de crianças. Nascer pobre era sinônimo de discriminação social e esse era o meu caso. Porém, como a cidade era pequena, o relacionamento também era importante. Assim, em algumas ocasiões pude perceber que algumas crianças, como aquelas que moravam em orfanatos, eram tratadas com violência, tendo presenciado a aplicação de castigos físicos a elas em sala de aula. Porém, algumas professoras não aplicavam castigos físicos e outras só aplicavam em crianças, cujos pais não pertenciam ao seu círculo de relacionamento, qualquer que fosse ele.

Bourdieu diria que fui salva pelo capital social e cultural da família de minha mãe, Dulce Toledo Pereira Chainho, descendente de uma ala pobre da tradicional família paulista, os “Toledo Piza”. Nossa casa era freqüentada por intelectuais araraquarenses da época, como um de meus tios, Araken Toledo Piza, radialista, conhecedor profundo de música, jornalista muito culto e escritor anônimo de muitos discursos políticos. Alguns desses intelectuais se reuniram com excelentes artistas amadores e montaram uma pequena e conceituada companhia de teatro – Teatro Experimental de Comédia de Araraquara (TECA) e encenavam peças clássicas, às quais eu sempre assistia, acompanhando minha mãe. Com ela também freqüentava apresentações de ballet, que vinham à cidade, e ia ao cinema, assistindo sessões que apresentavam dois filmes, além do noticiário.

Minha tia, Maria Elisa Pires Gabriel, era farmacêutica, formada em curso superior em Araraquara, na década de 1930. Minha mãe, que era mais nova, não pode continuar os estudos, porque, segundo sempre contava, meu avô havia “perdido tudo” com a crise de 1929. Eram poucas as mulheres independentes, como minha tia, àquela época. Ela lecionava no “ginásio do estado”, em Taquaritinga. Vinha à minha casa

dirigindo um *jeep Willys*, fato que também não era comum, e me levava para passar as férias em sua casa, no sítio..., junto com meus primos e outras crianças... Ela foi uma figura muito marcante para mim, tanto do ponto de vista afetivo quanto como exemplo de uma mulher profissional, que, além de tudo, atuava como eminência parda nos assuntos políticos em sua cidade. Porém, era bastante conservadora em suas posições relativas aos costumes e à política.

Minha mãe trabalhava com meu pai, servindo o balcão, fazendo sorvetes, jantares, que eram servidos às pessoas importantes da cidade no espaço “reservado” do nosso bar. Nesse mesmo local, pela manhã, eu fazia as tarefas da escola primária e ajudava, por telefone, algumas colegas que eu considerava “ricas”. Porém, algumas delas nunca me convidavam para as suas festas de aniversário... Terminei o curso primário em quatro anos, com boas notas, de “aplicação” e de “comportamento”, como era feito na época.

Ingressei no curso ginásial no Instituto (estadual) de Educação “Bento de Abreu” (IEBA), de Araraquara em 1957, prestando exames de admissão, classificada em 18º lugar, entre os quarenta alunos aprovados, meninos e meninas... Havia freqüentado com outros colegas durante seis meses um “cursinho preparatório” de uma professora de escola pública, que também dava aulas particulares na garagem de sua casa.

Durante o curso ginásial estudei latim e francês, além das outras disciplinas do currículo estabelecido pela reforma Capanema de 1942. Desse período minhas lembranças mais marcantes dizem respeito ao estudo de francês e matemática. O professor de matemática da terceira e quarta séries, Ulisses Ribeiro, tornou-se uma figura inesquecível, pela sua capacidade de ensinar com clareza e apurado senso de justiça. Outra figura muito marcante desse período foi a professora Fanny Marracini Muniz, que ensinou com todo rigor a alunos pobres e ricos a língua francesa. Adotava um livro muito caro, que mudava todo ano, com figuras de uma família de classe média, que jantava *na sala de jantar* todos os dias. Aprendemos francês, um conhecimento que seria de grande valia para o vestibular, que eu viria a prestar alguns anos depois. Estudar latim com a leitura das fábulas de Esopo, apesar de ter como professor um padre alemão, também foi um aprendizado muito importante para a minha formação. Porém, foi a única disciplina na qual fui reprovada nos exames finais e aprovada nos exames de segunda época, depois de ter recebido algumas aulas particulares.

Ao final do curso ginásial, em 1960, optei pelo “Curso de Formação de Professor Primário”, no mesmo Instituto de Educação “Bento de Abreu”, de Araraquara, ingressando no ano de 1961. Essa “opção” tinha sido determinada, como era muito freqüente, pela incerteza e por falta de recursos, quanto à possibilidade de vir a continuar os estudos em nível superior. Em 1962 meu único irmão, José Antonio Pereira Chainho, ingressou na Escola de Engenharia da Universidade de São Paulo, em São Carlos. A sua manutenção era garantida com a ajuda de minha avó materna, Anna de Toledo Piza Pires, aposentada dos Correios, e com uma bolsa da Federação da Indústria do Estado de São Paulo (Fiesp), que ele pagou, depois de formado. Assim, era muito

claro para mim que, sair de Araraquara, onde em 1961 havia apenas a Faculdade de Farmácia e Odontologia, era praticamente impensável.

O curso de formação de professores, realizado no período de 1961 a 1963, tinha um nível muito bom, principalmente no que diz respeito ao currículo e ao nível profissional de alguns professores. As cargas horárias de português, psicologia, metodologia e prática de ensino, biologia, desenho, matemática e música eram muito grandes e estudei essas matérias durante três anos. As outras, filosofia e história da educação, sociologia, ciências, história da civilização brasileira, educação física, trabalhos manuais e educação social e cívica, compunham o currículo apenas durante um ou dois anos. Desse período as lembranças mais marcantes ficaram por conta do professor de português, Jurandyr Gonçalves Ferreira, do professor de biologia, Djalma Lauretti e da professora Sílvia de Oliveira Mendes, que lecionava metodologia e prática de ensino e matemática. O excelente professor Lauretti era jovem, e essa era uma novidade muito simpática para uma classe de mocinhas adolescentes. A professora Sílvia Mendes era muito competente; estava sempre bem vestida e bem cuidada. Com ela aprendi a preparar rigorosamente as aulas e também que, enquanto professora, tinha a obrigação de controlar os alunos em sala de aula, pois, caso contrário, deveria pedir demissão.

Terminei o curso em 1963 com ótimas notas, que foram resumidas na média global de 8,25. Durante esse período meu pai tinha um pequeno armazém em um bairro popular, a Vila Xavier. Como o estabelecimento estava indo muito mal, arrumou um emprego como “caixeiro-gerente”, ganhando um salário-mínimo no armazém da cooperativa da Companhia Nestlé, uma das poucas fábricas de Araraquara.

Entendo que, ao terminar o curso normal em 1963, encerrou-se uma fase de minha formação, tendo freqüentado escolas de bom nível. Isso foi possível, porque as instituições eram públicas e também graças à perseverança de meus pais, que não permitiram que seus dois filhos abandonassem os estudos para trabalhar, prática freqüente entre as famílias pobres daquela época.

Formada professora com dezessete anos, tive que esperar o mês de abril do ano seguinte, 1964, para começar a trabalhar. Os documentos necessários: título de eleitor e carteira de identidade, só eram emitidos para pessoas maiores de dezoito anos... Tornei-me professora substituta do Grupo Escolar da Vila Xavier no turno da manhã. Muitas vezes voltava à escola no período da tarde, para substituir alguma professora, porque morava relativamente perto e porque ninguém queria ser substituta em um lugar tão distante. Logo depois assumi uma classe, o que significava ter salário durante todos os meses do resto do ano de 1964. Apesar de ganhar mais do que pensava ser possível para uma professora primária, não suportava o cotidiano doméstico da profissão. Resolvi então pagar e freqüentar, à noite, o cursinho pré-vestibular noturno, que funcionava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (hoje UNESP-Araraquara), que havia sido criada em 1962. Tive ótimos professores, como Luís Benedito Lacerda Orlandi e Eni Orlandi, que eram alunos da graduação, e lecionavam História e Português. Com Eni, estudamos Camões e Fernando Pessoa, que constavam na bibliografia para o exame vestibular. Anos depois (1977), viríamos a ser colegas,

como professores, na Universidade Estadual de Campinas. Lamento não me lembrar do nome do excelente professor de Inglês e Francês do mesmo cursinho. Seu apelido era Toninho, aluno do curso de graduação em Letras.

Durante o segundo semestre de 1964, enquanto frequentava o cursinho, alguns alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fugiram da cidade, porque, caso não o fizessem, seriam presos por razões de ordem política. Como se sabe, em 1º de abril de 1964 ocorrera um golpe de estado. O noticiário informava que havia ocorrido uma “revolução”. A convivência com esses problemas foi a minha iniciação em atividades políticas. Surgiram boatos de que a informação sobre a iminência das prisões fora passada pelo então Delegado de Polícia de Araraquara, Cid Guimarães Lemme, uma pessoa muito esclarecida.

O exame vestibular para ingresso no curso de Pedagogia, realizado na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, era constituído por provas escritas de Português, História do Brasil e História Geral e provas orais (tradução) de Inglês e Francês. Tendo prestado exame em 1965, fui aprovada e bem classificada. Três anos depois, tendo acesso às provas, pude constatar que a minha classificação tinha sido obtida, porque a minha nota de Português tinha sido a mais alta. Como o assunto proposto para a redação foi o *ensino secundário*, aproveitei o que tinha aprendido com a leitura de um texto de Anísio Teixeira: “Padrões brasileiros de educação e cultura”, capítulo do seu livro *A educação e a crise brasileira*. Essa tinha sido a única leitura crítica sobre o sistema educacional brasileiro, que havia realizado durante o curso normal. Uma cópia mimeografada do texto fora disponibilizada pela Professora Sílvia Mendes em 1963. Os examinadores das provas do exame vestibular foram os professores Dante Moreira Leite, Jorge Nagle e José Aluysio Reis Andrade.

A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara tinha professores notáveis e em 1965 o ambiente era muito agitado, com encenações teatrais, filmes, músicas de protesto, assembleias, greves e passeatas. Estas eram veladamente consentidas pelo mesmo delegado de polícia acima citado. Até 1968, quando me formei, lecionava à tarde e à noite e passava todo o tempo restante na faculdade. Discutia, fazia política, participava da vida social, frequentando muito o pequeno espaço do Centro Acadêmico, convivendo com excelentes colegas e professores também dos outros cursos: Letras, Química, Ciências Sociais.

O ambiente escolar da Faculdade era na maior parte dos casos de seriedade intelectual e rigor acadêmico. A convivência com colegas e professores de outros cursos favorecia a ampliação da formação cultural e alargava os horizontes das alunas e de alguns poucos alunos do curso de Pedagogia, evitando assim a formação limitada à Didática. Assim, por exemplo, ouvi falar de Antonio Gramsci pela primeira vez durante uma conversa com um colega italiano do curso de Química, cujo sobrenome é Spoto. Meus melhores amigos e amigas eram alunos dos cursos de Ciências Sociais e Química. Os alunos e alunas do curso de Letras estudavam com Jorge de Senna, professor português, considerado como uma das maiores autoridades sobre Camões. Os professores da Faculdade e Filosofia conviviam com todos os alunos e eram frequentes também as discussões, inclusive sobre problemas relativos às atividades políticas dos

estudantes. Porém, doutrinações ideológicas e palavras de ordem não tinham lugar em sala de aula. A postura crítica se desenvolvia pelo nível das leituras, pela clareza, pelo método de trabalho, com aulas cuidadosamente preparadas e pelo exemplo de probidade intelectual da maioria dos professores, muito exigentes também em relação ao desempenho dos alunos.

Assistimos às defesas de tese de livre docência dos professores Jorge Nagle e Helleieth Saffioti, em cujas bancas examinadoras estiveram presentes outros importantes professores, como Antonio Candido Mello e Souza e Florestan Fernandes. Entretanto, para a cidade a Faculdade era um “antro de prostitutas”. Mas eu me esqueci da cidade durante aquele que foi o melhor período em que vivi em Araraquara, localidade na qual sempre tinha sido discriminada. Para mim é muito agradável lembrar da convivência com pessoas como Dante Moreira Leite, Dante Tringali, Jorge Nagle, Vera Mariza Henriques de Miranda, Tirsa Regazzini Peres, Carlos Vanni, Jorge Cury, Edson Galvão e, mais à distância, Adolfo Victor Casais Monteiro, Jorge de Senna. Além dos professores, também era muito estimulante a convivência com os colegas de outros cursos, como já mencionei anteriormente. Nesse ambiente cultural muito rico lia Sartre e Brecht, além das muitas leituras obrigatórias, realizadas em duas ótimas bibliotecas: a da Faculdade de Filosofia e a Biblioteca Municipal de Araraquara.

O curso de Pedagogia tinha em seu currículo (seriado) – 4 anos – as seguintes disciplinas: 1º ano: Fundamentos Biológicos da Educação, Sociologia Geral, Complementos de Matemática, História da Educação, Administração Escolar e Psicologia da Educação. 2º ano: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Educação Comparada e Estatística. 3º ano: Pedagogia Geral, Sociologia, Estatística, Psicologia da Educação e Matemática (1 semestre). 4º ano: Pedagogia Geral, Didática e Prática de Ensino, Estatística e Psicologia da Educação. Nesse currículo alguns pontos merecem destaque: a disciplina Sociologia teve a duração de 3 anos, e era ministrada para os alunos do curso de Pedagogia e de Ciências Sociais na mesma sala de aula; Psicologia da Educação, que era ministrada pelo Professor Dante Moreira Leite foi ministrada em todas as séries; Estatística esteve no currículo durante três anos e Matemática um ano e meio, porque a minha opção, (obrigatória a partir do terceiro ano) fora pelo currículo “Pesquisa”. (As outras opções eram: “Magistério” e “Administração”). Finalmente, a disciplina Pedagogia Geral esteve sob a responsabilidade do Professor Jorge Nagle. Minha pior nota foi em Matemática, na terceira série (6,50) e as melhores foram em Psicologia (8,63/ 8,25/ 8,00 e 9,00). Também tive excelentes resultados na disciplina Pedagogia Geral: 8,63 e 8,50. Essas notas dizem respeito à média final do ano, durante o qual eram realizadas provas bimestrais.

Considero excelente o curso de Pedagogia por mim freqüentado em Araraquara, principalmente porque nele coexistiam as turmas de ciências sociais e pedagogia. Esse fato alterou, para melhor, a convivência dos alunos e também tornou mais consistente, a meu ver, a nossa formação teórica. Acrescente-se: o alto nível dos programas da maioria das disciplinas do curso de pedagogia, como por exemplo, História da Educação, ministrada pela Professora Tirsa Regazzini Perez, que nos

obrigava à leitura de livros como *O elogio da loucura*, de Erasmo de Rotterdam, no primeiro ano da graduação. Sobre essa obra redigi o texto do primeiro seminário, que apresentei à minha turma.

Porém, quando ingressara no curso de Pedagogia, imaginava que, ao finalizá-lo, estaria habilitada para lecionar algumas disciplinas no curso ginásial e médio. A legislação foi modificada e, como relato ao tratar de minhas atividades profissionais, ao terminar o curso de Pedagogia, só consegui trabalhar no ensino primário na zona rural! Fiquei muito frustrada, pois, para tanto já tinha o diploma da escola normal. Esse episódio marcou o início das minhas incertezas quanto à identidade do curso de Pedagogia.

Em maio de 1967 meu pai faleceu repentinamente, aos 53 anos de idade. O meu choque e sofrimento foram muito grandes; o apoio que recebi de colegas e professores foi incomensurável e considero muito importante registrá-lo neste documento.

1.1. Estudos de pós-graduação

Em agosto de 1975, sete anos e meio depois de minha formatura, já casada e mãe de dois filhos, ingressei no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Para voltar a estudar deixei o meu emprego na Caixa Econômica Federal. Em dois anos freqüentei todas as disciplinas obrigatórias e optativas do mestrado, na condição nem sempre agradável de pertencer à primeira turma do curso, que então se iniciava.

Foram marcantes as aulas dos professores Antonio Muniz de Rezende, Newton Aquiles von Zuben, Casemiro dos Reis Filho, Maurício Tragtenberg, Charles Lindaker e James Patrick Maher. Freqüentei também uma disciplina sobre “Formação do Estado na América Latina”, com os professores Paulo Sérgio Pinheiro e Michael Hall, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp. Tratarei mais adiante da importância de alguns professores do curso de mestrado para a minha formação e minha carreira.

Durante os três primeiros meses do ano de 1977 freqüentei uma disciplina regular e dois cursos de leituras orientadas na Bowling Green State University, Ohio, nos Estados Unidos. Essa foi a minha primeira viagem ao exterior. Impressionou-me muitíssimo a posse do Presidente James Carter, que lá assisti pela televisão. Diga-se de passagem, não se tratava de “dia da posse”, mas sim de “inauguration day”, detalhe que faz muita diferença. Conhecer os Estados Unidos, conviver durante dois meses e meio com estudantes e professores americanos, freqüentar a universidade, constatar a liberdade de imprensa, o respeito à vida e às leis, foi um grande impacto e também um contraste triste e muito forte, uma vez que a ditadura vigorava no Brasil. Essa viagem seguramente abalou também as minhas “certezas esquerdistas” sobre os Estados Unidos e, principalmente, sobre o povo norte-americano. Apesar de também ter passado por eventos desagradáveis e ter-me sentido muito sozinha, em um inverno de 20 graus abaixo de zero, essa viagem abalou muito a “divisão do mundo”, que vinha fazendo,

principalmente depois de 1964, entre países bandidos e mocinhos, entre o “bem e o mal”. A realidade era muito mais complexa do que eu podia imaginar.

Defendi minha dissertação de mestrado em agosto de 1979 perante uma banca examinadora composta pelos professores Paulo Sérgio Pinheiro, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH – UNICAMP), Antonio Muniz de Rezende, da Faculdade de Educação e Maurício Tragtenberg, meu orientador. Ela foi publicada um ano depois, pela Editora Civilização Brasileira, no Rio de Janeiro, com o mesmo título da dissertação: *Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935)*.

Em 1983 ingressei por concurso no curso de doutorado em Filosofia da Ciência e Epistemologia, área de Filosofia Política, do IFCH-UNICAMP. Também era a primeira turma naquela área e o ingresso era tão difícil quanto permanecer no curso até o fim. Foram três anos e meio, cursando 16 disciplinas e escrevendo pelo menos vinte trabalhos. Assisti às aulas de Gérard Lebrun, João Carlos Brum Torres, Nelson Boeira, Luiz Benedito Lacerda Orlandi, João Quartim de Moraes, Michel Debrun, Luiz Roberto Monzani, Balthazar Barbosa Filho, Marcos Müller, Luiz Roberto Salinas Fortes. Todos eram excelentes pesquisadores e muito exigentes como professores. Tive também ótimos colegas e amigos. Foi um excelente período de muito estudo e também de revisão teórica, principalmente no que diz respeito ao que havia sobrado de reducionismo economicista, em minha formação.

Por várias razões, no final de 1989, decidi defender a tese de doutorado na área de educação e solicitei ao professor Tragtenberg que novamente assumisse a minha orientação; ele aceitou. Naquele momento, também foi decisiva a imediata aceitação do meu remanejamento para o curso de doutorado em educação, pelo professor Dermeval Saviani, então coordenador dos cursos de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Defendi a tese em dezembro de 1990, que foi publicada em 1995, pela Editora da Universidade de Campinas, com o título original: *Intelectuais, Estado e Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*.

Os estudos de pós-graduação representaram um avanço muito grande em minha formação profissional. O curso de mestrado foi muito marcado pela orientação do Professor Maurício Tragtenberg e também pelo apoio fundamental do Professor Casemiro dos Reis Filho. Não há como deixar de reconhecer a importância de todos aqueles que foram meus professores: com eles aprendi muito, principalmente por sua competência e profissionalismo. Com relação aos colegas, a nossa convivência foi muito estimulante e produtiva em um período muito difícil do ponto de vista político, e também porque, como primeira turma, tanto no mestrado como no doutorado, fomos vítimas de extremado rigor.

2. Atividades Profissionais

2.1. Professora de curso do ensino fundamental e preparatório aos exames de admissão ao ginásio: 1964 a 1969

Comecei a trabalhar oficialmente aos 18 anos, logo após o curso de formação de professores. Anteriormente trabalhara no armazém do meu pai e também ajudando a arrematar e entregar as roupas, que minha mãe costurava para algumas senhoras de Araraquara. Como já mencionei anteriormente, iniciei minhas atividades como professora substituta no Grupo Escolar Dorival Alves, no bairro da Vila Xavier, em Araraquara, onde permaneci durante um ano. A escola ficava na periferia do bairro, que àquela época era considerado distante. A maioria das crianças que freqüentava a escola, era pobre. Desempenhei com tranqüilidade as minhas funções. As professoras efetivas faltavam bastante e havia serviço para os dois períodos. Comecei a ganhar dinheiro, o que para mim era uma grande necessidade e também uma novidade. Assumi uma classe, com a licença de uma professora, e tive salário garantido pelo resto do ano. Em 1964 o salário de uma professora primária era bastante razoável e com ele não dependia mais do sacrifício de meus pais, que me dispensaram categoricamente de qualquer ajuda financeira para a manutenção da nossa casa.

No ano de 1965 fui convidada pela minha ex-professora Sílvia de Oliveira Mendes, a lecionar Português e História no “Curso preparatório aos exames de admissão” do Ginásio Estadual da Usina Tamoio, município de Araraquara, no período noturno. Ela tinha sido designada a diretora do recém-criado estabelecimento e fora pessoalmente à minha casa, para fazer o convite. Claro que não tínhamos telefone, mas fiquei muito honrada e feliz com a sua presença. A Usina Tamoio ficava a alguns quilômetros de Araraquara e todos os professores eram transportados em um veículo Kombi. Apesar de dar duas aulas por noite, em uma sala grande, que às vezes era cruzada por vôos de morcegos, tinha que ficar até o final do período, às 23 horas, quando a Kombi voltava para Araraquara. Gastava metade do salário com o transporte.

Em 1965 cursava o primeiro ano de pedagogia no período da manhã. À noite, na sala dos professores no ginásio da Usina Tamoio, durante o tempo que não tinha aula, estudava e conversava com outros colegas que também tinham “janelas”. Um deles, o Professor Jorge Cury, professor efetivo do ensino público e também professor recém-chegado da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara, contratado para substituir Jorge de Senna, que se havia mudado para os Estados Unidos. Ele me sugeria leituras de autores como a escritora portuguesa Florbela Espanca. Procurava me mostrar que o socialismo não era bem a novidade que eu pensava, referindo-se inclusive a encíclicas papais.

Permaneci três anos trabalhando na Usina Tamoio, sendo que em 1966 e 1967 lecionava concomitantemente no período da tarde as mesmas disciplinas no “Curso preparatório aos exames de admissão” do Ginásio Estadual “Profª Letícia G. B. Carvalho Lopes”, que ficava situado no distrito de Santa Lúcia, em Araraquara. O trem era o meio de transporte e assim não precisava esperar o término do período. O convite para o novo emprego foi feito pela Professora de português, Catharina Boschi, colega na Usina Tamoio e diretora designada do ginásio recém-criado. Éramos muito amigas e ela se tornou minha madrinha de casamento. Posteriormente foi trabalhar em Paris, onde ainda mora.

É interessante ressaltar o fato de que os cursos preparatórios, que o Estado de São Paulo oferecia gratuitamente, funcionavam junto a ginásios, cujo ambiente não era doméstico. Além disso, nesse período a vivência na Faculdade oscilava entre atividades políticas, aulas, exibição de filmes, músicas de protesto, assembléias, passeatas, na primeira fase da “revolução de 1964”. Concomitantemente às atividades no magistério, no ano de 1967 eu tinha sido também a Diretora do departamento cultural e do jornal do Diretório Acadêmico Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. Os “Centros Acadêmicos” tinham sido oficialmente extintos por determinação do governo militar.

Posteriormente, em 1969, assumi uma classe multisseriada estadual, localizada em uma fazenda da família Graciano, que também era proprietária dos cinemas e de uma concessionária de automóveis em Araraquara. Para chegar à escola viajava 5 quilômetros de ônibus na rodovia Washington Luís e depois, em uma charrete sem cobertura, 3 quilômetros de estrada de terra. Um de meus pequenos alunos era o condutor da charrete.

Àquela altura já havia terminado o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, mas as regras tinham mudado no meio do jogo: quando ingressara, o diploma de licenciado em Pedagogia autorizava seu portador a lecionar várias disciplinas dos cursos “ginásial” e “normal”. Ao terminar obtive credenciamento apenas para lecionar em curso “primário” e algumas disciplinas do curso normal. Os diplomas tinham que ser registrados no Ministério da Educação (MEC) e na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. As autorizações eram expedidas de acordo com o currículo do curso de Pedagogia efetivamente realizado. O MEC autorizou-me a lecionar Psicologia e Sociologia, no “segundo ciclo”. A Secretaria da Educação me registrou como professora de oito disciplinas, todas do curso Normal: psicologia e sociologia, “aplicadas à educação”, história da educação, educação brasileira, teoria e prática do ensino, teoria geral do ensino, pesquisas e medidas em educação. Apesar das autorizações, só consegui, depois de estudar tanto e com muito sacrifício, assumir uma classe multisseriada na zona rural. Foi decepcionante.

As duas experiências de docência no ensino primário foram importantes para a minha formação, principalmente porque pude conhecer de perto o tipo de trabalho que deveria ser realizado, e os problemas, que se apresentavam. Porém, essas experiências serviram principalmente para que eu me convencesse de que eu não queria ser professora de curso primário, não obstante ser considerada boa profissional. Àquela época me incomodava o fato de que, apesar de muitas desempenharem com eficiência o seu papel profissional, algumas professoras, com as quais trabalhava, agiam como “mães” dos alunos e outras tinham problemas com a disciplina em sala de aula, principalmente nas classes da última série. Não eram claras para mim as razões do mal estar que sentia. Hoje entendo que o ambiente era profissional, mas também do tipo doméstico. Escrevi um artigo sobre esse assunto, publicado no presente ano de 2005, intitulado “Patrimonialismo e Educação: autoridade doméstica e práticas docentes”. (Gandini, 2005). Com relação à escola na zona rural, foi uma experiência sofrida, mas interessante, pois descobri que, apesar de não ter sido preparada para isso, conseguia dar

aulas para três séries na mesma sala. Tomava café com uma sitiante da fazenda, a moradora de uma casa muito modesta, cuja sala era ocupada como “escola”. O meu trabalho, incluindo-se aí o diário (com ilustrações), que era *obrigada* a fazer, para preparar *todas* as aulas, foi fiscalizado pelo inspetor escolar. Essa foi a única visita que recebi na fazenda.

2.2. Curso preparatório aos exames vestibulares (1968)

Em 1968 o Diretório Acadêmico abriu um concurso para a diretoria do Curso Pré-Universitário, conhecido como “cursinho”. Estimulada por colegas, apresentei um projeto de “gestão” e fui aprovada por uma banca constituída por professores da Faculdade. Assumi a diretoria e abri concurso para a contratação de colegas para lecionarem no cursinho. As bancas examinadoras também eram constituídas por nossos professores e fui aprovada para lecionar História do Brasil. Assim, deixei os cursos preparatórios para exames de admissão ao ginásio e trabalhei durante todo o ano de 1968 dirigindo e lecionando no cursinho, que funcionava no próprio prédio da Faculdade, no período noturno. “Dirigir” significava fazer o horário, receber e registrar os pagamentos dos alunos, fazer as contas e pagar os professores. Todos nós ganhávamos pouco, pois, a mensalidade era muito razoável.

Tendo concluído o curso de pedagogia em 1968, lecionei durante o primeiro semestre de 1969 em uma classe multisseriada, em uma fazenda. Sobre essa atividade já me referi acima. Casei-me em junho de 1969 e mudei-me para Cuiabá, de onde retornei, dois meses depois, vindo morar inicialmente em Itapetininga e, novamente, depois de dois meses, em Campinas, onde ainda resido. Esta cidade foi e continua sendo muito importante para mim e para minha família, pois nela conseguimos (meu marido, meu irmão e eu), obter bons resultados em nossas atividades profissionais.

2.3. Ensino secundário

Em 1969, morando em Itapetininga (SP), apresentei-me no Instituto de Educação “Peixoto Gomide”, uma grande escola estadual. Por falta de professores, foram-me atribuídas muitas aulas no curso colegial (biologia) e no curso normal (estatística). Essa experiência durou apenas dois meses, porque mudamos para Campinas.

Em 1970 e 1971 trabalhei em dois colégios particulares: o primeiro, em Jundiaí, “Colégio Divino Salvador”, onde lecionei Biologia para o curso colegial. Fui demitida no final do período letivo, grávida de quase nove meses do meu primeiro filho, Alex. Essa experiência foi péssima, pois os padres procuravam interferir nas notas dos alunos, alegando que eu não teria entendido os seus “problemas”. No segundo estabelecimento, o Colégio Batista Bandeirante, em Campinas, fui admitida para trabalhar como “orientadora pedagógica”, mas exercia outras funções, como por exemplo, ajudar o contador da escola a fazer a folha de pagamento. Isso ocorria, porque havia um professor, militar aposentado, que era o titular do cargo. Isso não significava

que ele impunha uma disciplina militar, mas sim, que, em 1969, não era tarefa muito simples demiti-lo. Fui dispensada em julho de 1972, logo depois do nascimento, em maio, do meu segundo filho, André. Como se pode perceber, as mulheres grávidas ou com filhos recém-nascidos não eram muito bem vistas. Recebi o Fundo de Garantia por tempo de serviço (FGTS). A demissão era sumária e o regime político – ditadura – não era propício a reclamações trabalhistas na década de 1970.

2.4. Caixa Econômica Federal

Em maio de 1972, enquanto trabalhava no Colégio Batista Bandeirante, prestara concurso público para trabalhar na Caixa Econômica Federal, pois entendia que as perspectivas não eram promissoras na profissão, para a qual tinha me preparado. A Caixa não abria concurso havia vinte anos e se inscreveram aproximadamente 130.000 candidatos para uma função que exigia somente curso secundário. Foram aprovadas cerca de 1.000 pessoas. Trabalhei durante dois meses em Jundiaí, a partir de novembro de 1972, e depois fui transferida para Campinas.

A experiência do trabalho em um banco estatal foi boa e ruim. Fui incumbida de efetuar os processos de empréstimos para aquisição, construção e hipoteca de casa própria. O contato, que mantive com pessoas de todas as camadas sociais, foi muito interessante em termos de relacionamento. Conheci alguns professores da Universidade Estadual de Campinas, alguns médicos, e também outras pessoas muito simples, como pedreiros e outros trabalhadores manuais. Entretanto, o volume de trabalho dobrou em um ano e éramos apenas duas pessoas para o atendimento; isso nos provocou estafa.

Àquela época o ministro da fazenda era o professor Delfim Neto e às vezes ele determinava o fechamento dos empréstimos da Caixa para o público. Fechava, mas algumas pessoas consideradas importantes eram atendidas. Isso me aborrecia muito e não conseguia disfarçar, o que me valeu algumas repreensões verbais. Não era possível me dispensar, porque, afinal, eu era funcionária concursada. Porém, quando foi criado na agência de Campinas o cargo de “operador de empréstimo”, relativo ao trabalho que eu fazia há dois anos, sem ganhar a gratificação correspondente, fui preterida.

Consegui uma licença de saúde por dois meses e procurei outro emprego. Não encontrei e, ao retornar à agência, fui encarregada de “abrir contas”, o que me pareceu um castigo. Uma das pessoas, a quem atendi durante esse período, me informou que era policial, mas que, disfarçado, trabalhava como pedreiro em uma obra, como espião da “Operação Bandeirante”, conhecida como OBAN. Esta organização fora criada por militares, com o apoio financeiro de alguns empresários em 1969 e atuava na repressão, realizando prisões, torturas e assassinatos. Posteriormente passou a se chamar Destacamento de Informações – Centro de Operações Internas, (DOI-CODI). Àquela época o que se sabia era apenas que se tratava de um órgão de repressão do regime militar. Estávamos atravessando um dos piores anos da ditadura militar e, evidentemente, não fiz nenhum comentário ao novo cliente da caixa Econômica Federal...

Em agosto de 1975 solicitei uma licença sem vencimentos por dois anos. Não voltaria mais a trabalhar na Caixa Econômica Federal, porque fora admitida no recém-criado curso de mestrado em educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Depois de finalizado o primeiro semestre do curso, em março de 1976, consegui uma bolsa da Capes, graças às notas que havia obtido nas três disciplinas cursadas. O coordenador do curso de pós-graduação, Professor Joel Martins, a quem havia pedido uma bolsa, me transmitiu a ótima notícia. Em agosto de 1977 fui contratada como “professora assistente” na mesma instituição. A gerente da agência da Caixa Econômica Federal de Campinas não acreditava que eu estava me demitindo de um emprego público, no qual havia ingressado por meio de concurso, para ir trabalhar na Universidade, ganhando a metade do salário da Caixa. Mas, era o que eu queria fazer.

2.5. Professora universitária (1977 – atual – 2005)

2.5.1. Cursos de graduação

O processo para minha contratação para trabalhar na Faculdade de Educação começou em 1976, com uma sugestão e um convite do meu amigo e professor, Charles Lindaker, Chefe do Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DASE), para que, Wagner Rossi e eu, seus alunos no curso de Mestrado, fizéssemos uma viagem de estudos aos Estados Unidos. Iríamos a Bowling Green, Ohio, estudar durante um *quarter* na Bowling Green State University. Futuramente, segundo sua palavra, nós poderíamos, talvez, vir a ser contratados na Faculdade de Educação, no DASE. Inicialmente não respondi à proposta, porque considerava impossível realizar a viagem: não tínhamos dinheiro e eu tinha dois filhos pequenos. Porém, após conversar com meu marido, aceitei a sugestão. Mais uma vez cruzei com a ditadura militar. Àquela época, 1976, era preciso depositar, em uma conta bloqueada pelo governo, uma quantia absurda, para poder viajar ao exterior. Para realizar viagens de estudos o cidadão poderia ser dispensado do depósito e para tanto seria preciso uma carta da instituição interessada na viagem. O Professor Eduardo Chaves, então Coordenador do curso de pós-graduação da FE-UNICAMP, escreveu uma carta solicitando a dispensa do depósito, meu e do Wagner, afirmando, com base em informações de Lindaker, que a Faculdade tinha interesse em nossa contratação. Estava registrada oficialmente com a assinatura de Chaves uma espécie de “afirmação de intenções”.

Realizamos a viagem em janeiro de 1977. Retornei ao final de março do mesmo ano. Essa foi a minha primeira ida ao exterior. Ao retornar, começaram os movimentos no DASE para a contratação de novos professores. Oficialmente não fomos informados dos rumos das discussões, mas, seguramente graças ao empenho do Professor Maurício Tragtenberg, nosso orientador, de Eduardo Chaves e do Professor Antonio Muniz de Rezende, então diretor da FE, primeiramente o Wagner Rossi foi contratado e, posteriormente, em agosto de 1977, tornei-me professora assistente do mesmo departamento. Mais uma vez, em primeiro lugar, os homens...

As anotações parciais, neste memorial das circunstâncias de nossa contratação, que talvez tenham sido registradas oficialmente nas atas das reuniões do DASE, inspira-se em Max Weber, e reafirma aquilo que ele escreveu em sua conferência “A ciência como vocação”:

Nenhum professor universitário gosta que lhe recordem as discussões sobre nomeações, pois raramente são agradáveis. Não obstante, posso dizer que, nos numerosos casos do meu conhecimento, houve, sem exceção, a boa vontade de permitir que as razões puramente objetivas fossem decisivas.(WEBER, 1974, p. 158).

2.5.2. Curso de graduação: disciplinas ministradas

Durante o período de 1977 a 1997 ministrei treze disciplinas nos cursos de graduação em pedagogia e de licenciatura. A relação das disciplinas que apresentamos a seguir necessita de alguns esclarecimentos: a sigla “EP” diz respeito ao curso de Pedagogia; a sigla “EL” diz respeito a disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação aos cursos de licenciatura de outras unidades da UNICAMP; algumas disciplinas aparecem com duas siglas, porque durante o período houve reformas curriculares no curso de Pedagogia. Por último, a coincidência de disciplinas diferentes no mesmo ano deve-se ao fato de que lecionávamos duas ou três disciplinas a cada ano.

- EP 781 - Tópicos Especiais em Administração Escolar: 1978 / 1980
- EP 861 e EP 364 - Legislação do ensino: 1978/ 1979 /1980/1981 /1982 /1989/ 1992/1993
- EP 883 - Economia da Educação: 1979
- EP 260 – Estrutura e funcionamento do Ensino de 2º Grau: 1980/ 1981.
- EL 200 – Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus/ Educação e Sociedade: 1980, 1982, 1984/ 1995/ 1996/ 1997.
- EP 463 – Planejamento educacional: 1981.
- EP 461 e EP 468 – Princípios e Métodos de Administração Educacional II: 1982/1983/1984/1985/ 1986/1987/1988/1989/1991/1992/1993/1994.
- EP 464 – Administração Educacional e Ideologia: 1983/ 1991.
- EP 366 – Comportamento humano nas organizações: 1985/ 1987.
- EP 361 – Princípios e Métodos de Administração Escolar I: 1990.
- EP 711 – Evolução Política Educacional Brasileira: 1991.
- PB 201 – Estudos de Problemas Brasileiros: 1993.
- EP 806 – Seminário das habilitações: 1995.

Inicialmente tive que assumir muitas disciplinas diferentes, pois o DASE respondia pela habilitação em administração escolar, na graduação em Pedagogia, por disciplinas do mestrado em educação e também por disciplinas das licenciaturas. Os professores não titulados, como era o meu caso, lecionavam nos cursos de graduação. Os doutores dedicavam-se prioritária, mas não exclusivamente, às disciplinas da pós-graduação. Com o passar do tempo fui-me tornando, informalmente, “titular” da disciplina obrigatória “Princípios e métodos de Administração Escolar II”, que lecionei durante doze anos. Também lectionei durante dez anos a disciplina Estrutura e

funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. A disciplina optativa “Legislação do ensino” foi ministrada por mim durante 8 anos, não sucessivos. Levando em conta o critério da maior frequência, vou me referir brevemente apenas às três disciplinas mencionadas neste parágrafo.

Sob influência do Professor Maurício Tragtenberg, que trouxe para o nosso convívio e para a biblioteca da FE várias publicações oficiais e extra-oficiais sobre “burocracia” e sobre a “escola como organização complexa”, as disciplinas foram sendo programadas por mim e por outros colegas, seguindo a sua orientação informal e indireta.

Os meus programas de “Princípios e Métodos de Administração Escolar II”, disciplina obrigatória, que passei a lecionar a partir de 1982, tinham por objetivo estudar a administração escolar enquanto aspecto parcial da burocracia, as características da mentalidade legalístico-burocrática e do pensamento político conservador-burocrático; as condições estruturais, que dão origem a estas características e as suas implicações para as organizações escolares. Posteriormente, a partir de 1983, quando comecei o curso de doutorado, introduzi o estudo das características do Estado moderno, da pedagogia burocrática, ou seja, das características e implicações da organização burocrática das escolas e sua ligação com o poder político. A última unidade temática tratava de “administração não autoritária”, para a qual raramente sobrava tempo.

A “metodologia”, requisito obrigatório dos planos de curso, era a seguinte: aulas expositivas, leitura obrigatória dos textos, discussão sobre os mesmos em sala de aula e seminários sob a responsabilidade parcial dos alunos.

A avaliação do “rendimento” dos (as) alunos (as), também registrada nos “programas de curso”, baseava-se na frequência, na participação nas discussões, nas leituras efetivamente realizadas, apresentação ao final de um trabalho escrito a ser entregue em sua primeira versão um mês antes do término do semestre letivo. A apresentação do trabalho antes do término das aulas justificava-se pela seguinte razão: os trabalhos seriam lidos pela professora e os alunos poderiam saber o que poderia ser corrigido e também quais eram os critérios para a avaliação do trabalho. A adoção desse procedimento era coerente com o conteúdo ministrado, que mostrava a escola como instituição, que preparava os alunos principalmente para exames e as notas como soluções burocráticas, que se tornavam um fim em si mesmo. Sempre é bom lembrar que o programa de curso é um documento oficial, baseia-se nas ementas, que constam dos catálogos da universidade, e também que os alunos recebem, supostamente, uma cópia de cada plano.

Entre os títulos que passamos a utilizar em nossas disciplinas, e principalmente em “Princípios e Métodos de Administração Educacional II”, destaco: Maurício Tragtenberg, “A Escola como organização complexa” (1976), Michel Lobrot, *A pedagogia institucional* (1973), Georges Lapassade, *Grupos, organizações e instituições* (1977), Michel Foucault, *Vigiar e punir* (1977), E. Goffman, *Manicômios, prisões e conventos* (1974), Fernando Prestes Motta, *O que é burocracia* (1981), Carlos Diaz, *Manifesto libertário de la enseñanza* (1978), Robert King Merton, “Estrutura burocrática e personalidade” (1970), Henry Jacoby, *La burocratización del Mondo*

(1972), Karl Mannheim, *Ideologia e Utopia* (1976) e, finalmente, Max Weber, *Ensaio de Sociologia* (1974) e *Economia y sociedad* (1979). A professora Ângela Mendes de Almeida, que foi nossa colega na UNICAMP durante alguns meses, fez uma indicação muito relevante: o livro de Philippe Áries, *História Social da criança e da família* (1981).

As leituras, na década de 80, que tratavam da questão do Estado, eram as seguintes: Gerard Lébrun, (1981) *O que é poder*; Thomas Hobbes (1979) *Leviatã*; Denis Rosenfield (1984) *A questão da democracia*; Alexis de Tocqueville (1985), *A democracia na América*; Raymundo Faoro, (1976), *Os Donos do Poder* e Max Weber (1976) – “Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal”. Na década de 1990 o nome da unidade temática, que tratava da questão do Estado para “Estado democrático de direito e administração”; foram introduzidas algumas leituras: Max Weber (1991) “Os três tipos de dominação legítima” e Raquel Gandini (1992) “Notas sobre a construção do Estado-Nação e a educação pública”. A unidade temática “Administração não-autoritária” foi suprimida na década de 1990.

A disciplina “Legislação do ensino” esteve sob a minha responsabilidade em 8 anos não sucessivos, das décadas de 1970, 1980 e 1990. Os alunos ofereciam muita resistência a essa disciplina. Organizei, em 1978, o programa do curso com os seguintes objetivos: I – Estudar a legislação como a concretização de uma perspectiva histórica sobre o papel da educação dentro do contexto social brasileiro; II – Promover a análise da legislação ligada a seus efeitos ao nível da realidade social; III – Estudar a legislação do ensino como uma das áreas do conhecimento necessária ao educador, ao nível de sua prática em instituições escolares; IV – Estimular o interesse pela atualização do conhecimento da legislação através de publicações: textos legais, jornais e revistas.

O programa de ensino do ano de 1979 foi modificado, passando a apresentar os seguintes objetivos: 1 – Nível metodológico: a) enfatizar a abordagem histórica da legislação do ensino; b) estudar a legislação do ensino como parte de uma totalidade concreta: a formação social brasileira; c) orientar o curso sob o enfoque político: a legislação do ensino, elemento da superestrutura da sociedade, concretiza, ao ser implantado, uma determinada política da educação. 2 – Nível conceitual: a) o conjunto de medidas legais implantado após 1964 deverá ser visto como parte da orientação política, econômica e social dos governos que se seguiram àquela data (...); b) Avançar a compreensão teórica das soluções educacionais encontradas pelos dirigentes do período revolucionário. Essas premissas teóricas implícitas nas medidas deveriam ser desdobradas e tornadas explícitas em termos de teoria da educação.

Os dois programas arrolavam as leis, que seriam analisadas, e os textos, que seriam lidos. Um artigo do Professor Dermerval Saviani (1978) “Análise crítica da organização Escolar Brasileira através das leis no. 5540/68 e 5692/71” inspirou boa parte dos planos de curso e fazia parte da bibliografia, no meu caso. Outros títulos, que constavam da bibliografia eram os seguintes: Bárbara Freitag (1977), *Escola, Estado e Sociedade*; Miriam Jorge Warde (1977), *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*; Luiz Antonio Cunha (1975) *Educação e*

Desenvolvimento social no Brasil; Mário Wagner Vieira da Cunha (1963) *O Sistema administrativo brasileiro*. Alguns dos textos, considerados adequados para a fundamentação teórica, eram dos seguintes autores: Rodolfo Stavenhagen, (Estrutura de classes e estratificação social); Max Weber, Nicos Poulantzas e Karl Mannheim.

Durante a década de 1980 elaborei como material didático um “glossário” de termos que nomeiam diferentes tipos de normas legais: estatuto, indicação, parecer, portaria, regimento, regulamento e resolução.

Os programas de curso da disciplina “Legislação do Ensino” de 1978 e 1979 merecem algumas observações. A primeira diz respeito ao fato de que nesses anos estávamos em plena ditadura e, assim, não era tarefa das mais simples adotar certos autores, ou discutir determinadas partes da legislação, apesar do fato de que na UNICAMP não nos sentíamos politicamente ameaçados ou vigiados ideologicamente, graças à força e à firmeza do Professor Zeferino Vaz, reitor da instituição. Segundo, a influência de determinados autores nesses anos e durante muito tempo foi muito grande: Bárbara Freitag, Dermerval Saviani, Luiz Antonio Cunha, Mirian Jorge Warde podem ser considerados pioneiros, no que diz respeito à publicação de textos considerados “críticos” naquele período. Terceiro, nota-se a forte influência de textos marxistas, mesclados, no meu caso, com Weber e Mannheim, influência de Tragtenberg. Finalmente, cabe observar que essa foi a segunda disciplina que assumi, 1978-1979, quando começava minha carreira como professora universitária e ainda pesquisava e redigia a dissertação de mestrado.

Voltei a ministrar a disciplina – “Legislação do ensino” – em 1993, três anos depois de ter defendido a tese de doutorado. O programa que então elaborei mostra como os tempos eram outros. O seu *objetivo*, muito menos pretensioso, era o seguinte: realizar um estudo da legislação do ensino no Brasil, desdobrando-se em três temas principais: a legislação enquanto forma de poder legítimo e sua relação com a administração do Estado; a contextualização histórica das principais medidas legais implantadas depois de 1930 no Brasil e, finalmente, aspectos pontuais da “atual” legislação do ensino no Estado de São Paulo. O *conteúdo* do programa, melhor delimitado, desdobrava-se em três pontos: 1. Discussão introdutória sobre o conceito de legislação e sua relação com as necessidades administrativas. 2. Antecedentes das reformas educacionais da década de 1930 no Brasil. 3. Principais reformas educacionais do período do Estado Novo e das décadas de 1960 e 1970. 4. A discussão sobre a nova lei de diretrizes e bases. 5. Aspectos pontuais e principais da legislação do ensino no Estado de São Paulo.

A bibliografia do mesmo programa de 1993 da disciplina “Legislação de Ensino” também fora modificada: Norberto Bobbio (1986), *O futuro da democracia*; Bóris Fausto (1976), *A revolução de 1930 – História e historiografia*; Afrânio M. Catani e Romualdo Portela de Oliveira (1993), *Constituições estaduais brasileiras e Educação*; Franz Neumann (1969) *Estado democrático e Estado autoritário*; Raquel Gandini (1989), “Política educacional brasileira e o reformismo autoritário” e os 2º e 4º capítulos da minha tese de doutorado. A bibliografia específica sobre legislação era composta dos seguintes títulos: Verbete “Legislación”, da *Enciclopédia de Ciências*

Sociales; Regimento comum das escolas estaduais de 1º Grau; Constituição Brasileira de 1988; Constituição do Estado de São Paulo – 1989; Lei 5692/71; Lei nº 5540/ 68 – Reforma universitária; Relatório do Grupo de trabalho da reforma universitária e Relatório Meira Matos; Projeto de lei de diretrizes e bases da educação, então em fase de discussão. Depois de 1993 não lecionei a disciplina “Legislação do ensino” no curso de Pedagogia da UNICAMP.

A disciplina “Estrutura e funcionamento do ensino de 2º Grau” foi por mim ministrada em 1980 e 1981, em cursos de licenciatura. Os seus objetivos, ao nível metodológico, eram definidos de forma semelhante àqueles de legislação do ensino do mesmo período. Com relação ao conteúdo, restringia-se às características profissionalizantes da estrutura e funcionamento do ensino do 2º Grau, pela lei 5692/71. Porém, incluía a leitura da Lei orgânica do ensino secundário (Decreto-lei nº 4.244 de 9/04/1942) e do relatório Meira Matos, que, segundo consta no programa de 1981, “possibilitaria o entendimento dos motivos que nortearam a reforma do ensino secundário e superior”.

A bibliografia dos dois programas incluía textos, que também tiveram muita importância no período: Ted Goertzel (1967), “Ideologia de desenvolvimento americano aplicada à educação superior brasileira”; Luiz Antonio Cunha (1973), “O ‘milagre brasileiro’ e a política educacional”, Antonio Gramsci (1976) *A alternativa pedagógica*. Constavam também do mesmo programa os textos já citados de Bárbara Freitag (1977), Mirian Jorge Warde (1977) e Dermeval Saviani (1978). Outros autores, que tratavam especificamente do ensino de 2º Grau e/ou dos aspectos profissionalizantes, eram relacionados na bibliografia: Luiz Antonio Cunha, Jorge Nagle (1973), Moyses Brejón (org.) (1977) *A estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus*. Três artigos publicados no jornal *Folha de São Paulo* foram incluídos na bibliografia: Maurício Tragtenberg, “Pós-Graduação, bode expiatório” (19/11/1979) e “Universidade e hegemonia” (20/01/ 1980); Marilena Chauí, “Educação, simplesmente” (29/06/1980) e José Carlos Garcia Durand, “Ensino técnico, a ilusão e o malogro” (18/08/1977). Finalmente, a bibliografia incluía um texto de Raquel Gandini: “Notas sobre industrialização, populismo e educação”, que ainda não tinha sido publicado, mas fora apresentado em um simpósio sobre “Populismo e educação” em setembro de 1980, realizado na cidade de São Paulo.

O programa e a bibliografia da disciplina “Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus”, que deveria ser cumprido nos cursos de licenciatura, foi submetido à discussão entre os professores, que ministravam as aulas para as diferentes turmas. O objetivo era encontrar objetivos comuns, conteúdo e bibliografia, que contemplassem as diferentes características de cada licenciatura e também as preferências de todos os professores. Convencionou-se também que, apesar da obrigatoriedade do nome da disciplina, a ele seria justaposta a denominação “Educação e Sociedade”. Esse procedimento – adoção de um programa comum e individualizado – foi adotado e se mantém até o presente ano de 2005.

A minha trajetória no curso de pedagogia da Unicamp se encerrou em 1995, quando fui responsável pela disciplina “Seminário das Habilitações”, no período

noturno. Esta disciplina havia sido incluída no novo currículo, depois de um processo de reformulação do curso de Pedagogia. O projeto aprovado alterava radicalmente os objetivos, a estrutura e as características do curso. Ele foi discutido durante um longo período e, representando a posição do meu departamento, com a qual concordava, votei contrariamente à sua aprovação na reunião da Congregação da FE. Passados dez anos, pode-se afirmar que a reformulação do curso de Pedagogia traduziu uma luta pelo poder dentro da Faculdade, entre departamentos e entre professores; não se resumia às questões acadêmicas. Perdemos a batalha e passei a assumir aulas no curso de licenciatura, trabalhando com turmas de outros cursos da Universidade.

Aposentei-me em novembro de 1997 e tendo sido admitida por meio de concurso em 1999 no Programa de Pós-graduação em Educação da Unimep (PPGE-UNIMEP), assumi a disciplina Estrutura e Funcionamento do *ensino fundamental* (nova nomenclatura estabelecida pela LDB nº 9394/96) no curso de Letras da mesma instituição, trabalhando com três turmas, respectivamente em 2000, 2001 e 2002.

O período, no qual mais me dediquei somente às disciplinas de cursos de graduação, antes, portanto, de concluir o doutorado, foi também de muito estudo no curso de doutorado em Filosofia política e de publicação de artigos. Essas publicações possibilitaram a inclusão de alguns textos de minha autoria nos programas de curso. Esse fato pode ter contribuído para a afirmação gradativa da nossa modesta autoridade enquanto professora, em um dos sentidos que Hannah Arendt dá à palavra: “A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, ‘aumentar’, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. (...) A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e força dos vivos”. (ARENDRT, 1972, p. 163-164).

Graças ao hábito de a cada novo ano introduzir modificações, preparar novamente o programa e as aulas, a atividade de *ensinar* tem sido para mim principalmente um processo de *contínua aprendizagem*, com o aprofundamento dos temas e abordagens teóricas. Entre os assuntos e autores, que mais estudei para lecionar, ressalto o conceito de Estado, burocracia, os três tipos de dominação legítima, e outras categorias de Max Weber. As muitas releituras realizadas, para preparar os programas e as aulas, viriam, anos depois, possibilitar o entendimento, ainda bastante limitado, do legado de Weber, um dos principais pensadores do século vinte.

2.5.3. Professora em curso de pós-graduação

Em 1992 dei início meus trabalhos em curso de pós-graduação. Meu colega James Patrick Maher, então Chefe do Departamento de Administração e Supervisão Educacional da FE-UNICAMP, no começo do referido ano letivo sugeriu que eu oferecesse a disciplina “Educação, Estado e Sociedade”. James considerava que essa disciplina seria adequada para mim, levando em conta os estudos, que realizara durante o doutorado em Filosofia Política no IFCH e também a tese, que acabara de defender.

Ofereci essa disciplina uma vez por ano, de 1992 a 1997, quando encerrei minhas atividades como docente da FE-UNICAMP.

A programação da referida disciplina mostrava bem o percurso, que havia percorrido: entendia que a questão que se colocava não era mais a contraposição entre modos de produção, capitalista e socialista, ou seja, uma discussão eminentemente econômica, que balizara a discussão sobre o Estado. A questão da organização *política* passou para o âmbito da *discussão política*: tratava-se de saber como ela se resolvia em diferentes países capitalistas e, em particular, no Brasil. A história tinha mostrado que a transição em alguns países do modo capitalista de produção para o socialismo, não conduzira, automaticamente, à democracia. Adotando-se essa perspectiva, o Estado, particularmente o Estado moderno, deixava de ser considerado um mero “reflexo” das relações de produção; nós deveríamos levar em consideração sua história e suas características, e não apenas as funções, que desempenhava em países capitalistas.

Durante o período de 1991 a 1997 o “programa de curso” e a disciplina foram sendo modificados. Percebi que o programa de 1993 era ainda muito marcado pela presença de determinados pontos da tese de doutorado:

Este curso tem por objetivo o estudo de alguns aspectos da implantação do sistema de educação pública no Brasil e da formação da mentalidade legalístico-burocrática que tem acompanhado o mesmo processo.

Especificamente, a primeira parte do curso será dedicada à discussão de questões teóricas relativas às origens e características do Estado moderno no Brasil. A segunda parte será dedicada à análise do trabalho de alguns intelectuais do aparelho educacional estatal (órgãos administrativos e normas institucionais) e que também se dedicaram à elaboração de textos que fundamentavam suas posições teóricas e práticas.

O “programa de curso” de 1997, meu último ano como docente na FE-UNICAMP, mostrava o amadurecimento:

Este curso pretende (...), discutir a questão do Estado, mais especificamente, do Estado moderno, tendo como referencial, a natureza das sociedades democráticas. Assumir esta perspectiva significa privilegiar inicialmente a reflexão sobre a natureza do Estado moderno, tendo como objetivo examiná-lo enquanto forma de organização política de sociedades que aboliram as diferenças baseadas em determinações naturais, onde a ordem política passou permanentemente a ser objeto de discussão, elaboração e reelaboração. Estamos nos referindo às características do Estado que emergem com as sociedades democráticas modernas nas quais a democracia, como diz Claude Lefort, se institui e se mantém ‘na dissolução de todos os sinais de certeza’ e que se caracteriza fundamentalmente pela divisão, pela institucionalização do conflito. (LEFORT, C., 1984, p. 141).

O programa incluía também a discussão sobre o Estado moderno no Brasil, suas características neopatrimoniais, as suas relações com a educação e, como não podia deixar de ser, as tendências neoliberais na educação.

Admitida na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) em 1999, passei a lecionar duas disciplinas: “Epistemologia e Educação” e “Política e Sistemas

Educacionais”. A primeira é obrigatória para os alunos do curso de doutorado em Educação e é ministrada por dois professores. A segunda é optativa, oferecida pelo Núcleo de Política e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da UNIMEP. (Este Programa tem trinta anos de existência e os seus cursos obtiveram nota cinco na avaliação da CAPES, nos triênios de 1998-2000 e 2001-2004).

A disciplina “Política e Sistemas Educacionais”, de acordo com o programa por mim elaborado, tem por objetivo estudar alguns aspectos da política educacional brasileira, a partir de 1930. Para tanto, na primeira parte do semestre as aulas são dedicadas ao estudo das características do Estado moderno, ao estudo do patrimonialismo como característica predominante do Estado moderno no Brasil, este último precedido pela leitura e aulas expositivas sobre conceitos como “dominação”, “tipos de dominação” e “burocracia”. A segunda parte é dedicada à discussão sobre as reformas educacionais, que ocorreram no Brasil a partir de 1930: reforma Francisco Campos, reforma Capanema, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, reforma da universitária, lei nº 5540/68, lei 5692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

A disciplina “Epistemologia e Educação” já era oferecida quando ingressei no PPGE-UNIMEP e a sua ementa vigorava para qualquer dupla de professores, que a assumisse. Depois de lecionar essa disciplina duas vezes, a primeira com o Prof. Bruno Pucci e a segunda com o Professor Hugo Assmann, passei a compor a dupla com o Professor Francisco Cock Fontanella. Entendemos que se fazia necessária uma nova discussão sobre os objetivos e a ementa da disciplina. A nova ementa é a seguinte:

Esta disciplina propõe-se o estudo da questão do(s) positivismo na ciência e na educação e ao estudo da criação do sentido das coisas da vida. Propõe-se também a propiciar aos alunos uma oportunidade para, ainda que introdutoriamente, tomar conhecimento de algumas obras de autores clássicos.

Unidades temáticas:

Estatuto da ciência: metafísica, idealismo e positivismo. Campo científico.

Leitura e discussão de alguns dos autores clássicos (e alguns de seus comentadores) que sintetizam o positivismo e o positivismo em educação.

Leitura de alguns clássicos considerados indispensáveis para o conhecimento de alguns tipos de abordagem da realidade e entendimento sobre o significado da ciência. (Programa da disciplina Epistemologia e Educação do PPGE-UNIMEP).

A menção a esta disciplina justifica-se porque, trabalhando com os temas acima relacionados, lendo Bacon, Kant, (que passei a conhecer um pouco, graças a meu colega Fontanella, tradutor e grande conhecedor do eminente pensador), relendo Descartes, Auguste Comte, Durkheim, Marx e Weber, retomei questões epistemológicas que se fazem presentes nos discursos e pesquisas educacionais. Mais uma vez, ao ensinar, estava aprendendo. O caminho percorrido vem deixando mais claros os problemas do(s) positivismo(s) em ciências humanas, a discussão de Weber com Marx,

entre Weber e os seus contemporâneos, a distinção que procurou estabelecer entre as ciências da natureza e as ciências humanas, (ou as “ciências da realidade”, como Weber se expressava). Grande parte dos resultados desses estudos está sintetizada em um artigo publicado em 2003, “Anotações sobre a produção do conhecimento e a inserção de pesquisadores no ‘modelo neoliberal’: questões de método” (GANDINI, 2003) e no primeiro capítulo (Considerações metodológicas) do texto sobre a trajetória de Antonio Ferreira de Almeida Júnior, pesquisa apresentada para o meu concurso de livre-docência.

Com esses estudos tenho aprofundado o entendimento sobre a relação entre adesões epistemológicas e preferências políticas, (ou vice-versa), que estão relacionadas principalmente à concepção que se tem sobre as atividades humanas, o seu grau de liberdade, de consciência, juízos que, por sua vez, podem ser articulados e orientados para uma forma de entendimento determinista da história e positivista em relação a certos conceitos abstratos, como Estado e Sociedade, os quais, muitas vezes são entendidos como “coisas”, que exerceriam coerção insuperável sobre os indivíduos e grupos sociais. O pensamento de Durkheim, que teve forte influência sobre muitos “educadores” brasileiros, contribuiu, também com suas proposições sobre a necessidade de classificar as sociedades, distinguir o normal do patológico, explicar um fato particular pelo meio social, para a abordagem extremamente normativa e pragmática da educação e para a adesão à finalidade da educação de “adaptação” dos indivíduos à sociedade. A leitura posterior de Marx, no campo da educação, nos meios acadêmicos, em grande medida substituiu a concepção de Durkheim sobre a sociedade, pela concepção marxista, geralmente radicalizada e mesmo deturpada por seus discípulos mais ortodoxos. Assim, com as melhores intenções, muitas vezes continuamos a procurar, com as práticas educacionais, adaptar os indivíduos à “sociedade de classes”, tanto no sentido de lutar contra a exploração econômica, quanto no sentido de preparar os jovens para o trabalho em uma “sociedade do conhecimento”.

Ao encerrar esta parte do presente memorial sobre as minhas atividades como professora, tendo lecionado em todos os níveis de escolarização, reitero que as atividades docentes sempre foram uma fonte de satisfação e, principalmente, de aprendizado: estudar e aprender para ensinar. Entendo que a autoridade do professor baseia-se principalmente em sua “dignidade própria”, que se expressa pelo respeito de seus alunos. Tendo clareza sobre os seus próprios limites e sobre os limites da “ciência”, dificilmente o professor tenderá a se tornar líder ou conselheiro de seus alunos. A “ciência” não oferece respostas para as opções práticas, que envolvem juízos de valor, pois estes não são passíveis de demonstrações científicas. Como escreveu Weber, “a tarefa do professor é servir aos alunos com seu conhecimento e experiência e não impor-lhes suas convicções políticas pessoais”. (WEBER, 1974, p. 173).

2.6. Atividades administrativas

Desempenhei a função de chefe do Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DASE) da Faculdade de Educação da UNICAMP em três

oportunidades: de julho de 1984 a fevereiro de 1985, de julho de 1986 a fevereiro de 1987, de junho de 1991 a junho de 1995. Exercer essa função implicava também a participação no Conselho Interdepartamental e nas reuniões da Congregação da FE.

O DASE também tem a sua história, com divisões internas e lutas externas, sobre as quais considero dispensável discorrer aqui. A minha prática como chefe do departamento pautou-se por alguns balizamentos: com relação aos problemas internos, procurei discutir sempre *os problemas* e não *as pessoas* neles envolvidos; com relação às disputas externas, sempre defendi a posição adotada pelo departamento; com relação às questões do departamento e da FE, ao nível da Congregação, procurei adotar como critério de julgamento a própria natureza da instituição, com suas normas e regulamentos – uma universidade – e a sua condição de instituição pública, mantida com recursos provenientes de dinheiro público, pelo quais todos nós temos obrigação de zelar. Acredito que, apesar de muitas vezes perder as disputas, outras vezes desagradar colegas, a minha atuação como chefe de departamento foi bem avaliada por todos eles, uma vez que me conduziram quatro vezes, por meio de voto secreto, àquele cargo. Essas atividades, porém, foram bastante prejudiciais no que diz respeito à produção científica, embora entenda que as funções administrativas de chefia devam ser desempenhadas por docentes. O meu grande aprendizado como chefe de departamento diz respeito à luta política e, infelizmente, em muitos casos, político-partidárias, que se desenvolviam naquele período no âmbito da FE. Não se trata de arrependimento, mas hoje entendo que a contribuição de cada um deve se restringir ao mínimo de tempo possível, para não prejudicar as finalidades do trabalho acadêmico e da própria universidade.

A partir do ano 2002, assumi a condição de coordenadora da comissão editorial da revista *Comunicações* do PPGE-UNIMEP. Essa função também apresenta características administrativas e, para exercê-la tenho procurado, juntamente com os outros membros da comissão, (dois professores, Cecília Carareto Ferreira e Francisco Cock Fontanella e dois alunos) profissionalizar a tramitação dos artigos e não burocratizar a divisão de trabalho dentro da própria comissão. Cada um assume como sua tarefa aquilo que julga poder fazer bem ou que esteja em condições materiais e disponibilidade de tempo para realizar. Esse modo de operar vem funcionando bem, dentro dos limites que sempre se fazem presentes em qualquer atividade.

3. Produção científica

3.1. Livros

Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

(Dissertação de mestrado)

Ao ingressar no curso de mestrado, optei pela área de administração educacional, decisão endossada pelo Professor Casemiro dos Reis Filho, que ministrava o curso de História da Educação Brasileira e era o meu “orientador de programa”. O

próprio Professor Casemiro, a quem admiro e devo muito, apresentou-me ao professor Maurício Tragtenberg, anunciando que ele iria ser o meu orientador e, ao mesmo tempo, comunicou-me que eu iria fazer um trabalho sobre Anísio Teixeira. Além da postura de homem público, preocupado sempre com as finalidades e os resultados do trabalho da instituição, ele sempre foi meu amigo.

A quantidade de leituras indicadas por Maurício Tragtenberg foi muito grande. Ele entendia que precisava saber o que significava liberalismo econômico e político, para compreender a atuação Anísio Teixeira enquanto um intelectual liberal, situado no Brasil, no período estudado. Do levantamento bibliográfico da obra de Anísio Teixeira, dada a sua quantidade, resultou, de comum acordo com o orientador, a decisão de estudar somente cinco anos de sua longa trajetória profissional e de sua produção intelectual escrita e publicada. Pareceu-me que seria melhor começar pelo período inicial de sua projeção nacional. Durante um ano, pelo menos, o conjunto das leituras teóricas, históricas e o estudo das obras de Anísio Teixeira não faziam muito sentido. Aos poucos fui conseguindo juntar as peças do que me parecia um grande quebra-cabeças e esta resolução só terminou quando o trabalho ficou pronto, incluindo-se aí a redação. Foi ficando claro e, depois de terminada a pesquisa, mais claro ainda, que sem a teoria e a história não seria possível compreender e explicar as proposições teóricas e a conduta de Anísio Teixeira.

Foi preciso estudar muito, para entender por que, não sendo comunista fora recusado e expelido do cargo que ocupava, sob a alegação de representar uma ameaça à ordem vigente. Supostamente não haveria nada de ameaçador na defesa do liberalismo em um país capitalista. Consegui entender que defender a escola nova e a escola única significava valorizar o liberalismo político, e não somente econômico. Isto era realmente subversão em um país de forte tradição calcada em valores da ordem patrimonial, marcado pela escravidão e pelos resquícios inquisitoriais do período colonial. A época estudada (década de 1930) começava a tomar forma o Estado moderno brasileiro, com a liderança de políticos conservadores, aliados a representantes poderosos da Igreja Católica. Anísio Teixeira tornou-se, juntamente com outros intelectuais e educadores profissionais progressistas, uma "bandeira" do pensamento e da ação defensores da democracia, dos direitos, da escola pública, universal e gratuita, contrários, portanto à organização social baseada em privilégios e exclusão social e ao pensamento conservador.

Entretanto, tudo isto não ficava assim tão claro à época em que realizava o trabalho de pesquisa e redação. Em 1978 e 1979 o país vivia sob forte repressão da ditadura militar e este fato, aliado a uma fase de revisão teórica marcada fortemente pela ótica entendida como marxista na área de educação, acentuou as tendências à dicotomização, à divisão de tudo e de todos em "branco ou preto", "mocinhos e bandidos". Esse viés trouxe como resultado, para mim, reação de rejeição e de admiração, ao mesmo tempo, pela herança intelectual e pela própria figura de Anísio Teixeira, as quais tiveram repercussão no meu trabalho. O embasamento teórico consistente, tanto da graduação, quanto do mestrado e, em especial, a orientação do professor Tragtenberg, evitaram que a dissertação tivesse conotação panfletária.

Seguramente apresenta falhas e proposições discutíveis, que se tornam compreensíveis também pelo caldo cultural e político da época. Havia não somente um clima político e intelectual propício à radicalização, como também um passado marcado pela exploração, durante a fase assalariada do trabalho de meu pai, depois de ter falido como pequeno e descapitalizado comerciante. Passado que incluía as lutas estudantis do período da graduação, que certamente influenciaram toda uma geração.

A defesa de dissertação em 1979 foi o ponto final de uma fase e também o começo de outra, em função das questões e objeções que foram apresentadas pelos professores Antonio Muniz de Rezende e Paulo Sérgio Pinheiro, de quem ainda conservo o texto da arguição. Este me foi elegantemente entregue antes do início da sessão de defesa, pelo próprio examinador, que apontou inicialmente os pontos positivos:

Em primeiro lugar, pela clareza em que foi determinado o objeto da pesquisa e a sua situação tanto em uma perspectiva do debate teórico quanto da recuperação documental. [...] Em segundo lugar por ter conseguido, apesar da limitação deliberada a um autor, ultrapassar os limites do individual e a debater em termos de grupo social e de geração. Em terceiro lugar, pelo encadeamento cuidadoso das demonstrações de cada um dos temas abordados numa apresentação quase irrepreensível.

Passa em seguida aos comentários: elogia a conceituação do liberalismo, faz reparos à introdução brusca da influência de Dewey; discute a periodização referente à hegemonia americana, "que já vinha num crescendo desde os anos 1920, mas nos anos 1930 nada ainda estava muito claro, mesmo depois de 1930". Registra a sua resistência à tese das idéias "fora do lugar", faz observações sobre as relações entre liberalismo e autoritarismo, mostrando que o estado autoritário não investe contra a estrutura social básica do liberalismo. Elogia a caracterização das camadas médias e aponta, nas últimas partes do terceiro capítulo, um deslize "suave" para

um forte economicismo, uma tendência a tomar a acumulação do capital e a estrutura da produção pelas relações sociais no interior da sociedade. [...] Talvez a situação se agrave porque o nível de generalidade da análise se eleva muito. [...]. Tudo é salvo ou quase quando você abandona o capitalismo tardio e envereda pelas relações de Anísio Teixeira com o Estado corporativo.

O professor Antonio Muniz de Rezende apontou a ausência do sujeito do discurso, em proveito da análise do contexto e com relação a este último registra a ausência do contexto cultural em benefício do contexto social e econômico.

Registre-se, por fim, a intervenção final do Professor Maurício Tragtenberg, debatendo com seus colegas de banca examinadora e defendendo sua orientanda, naquilo que era possível e justo.

Por sugestão de Maurício Tragtenberg, a dissertação foi enviada à Editora Civilização Brasileira, no Rio de Janeiro. Tive a honra de receber uma carta de Ênio Silveira, grande figura e conhecido diretor da editora, com observações que muito me honram e, como mais uma expressão de sua grandeza, merecem ficar registradas:

O abaixo-assinado, amigo e colaborador de Anísio Teixeira em décadas posteriores ao período focalizado em sua dissertação, deseja deixar claro que concorda com as premissas teóricas da tese, mas discorda do sentido que dá à sua conclusão, [...]. O *liberalismo* e a *tecnocracia*, em Anísio, se encontravam a cada instante postos em questão, notadamente nas décadas de 40 e 50, por uma aguda e sensível inteligência especulativa que, dia a dia, se punha em choque com ortodoxias rígidas e tinha crescente consciência de que nenhum servidor qualificado do Estado, por melhor intencionado que fosse, poderia realizar em plenitude as tarefas a que se propunha se o Estado, como um todo, constituísse a expressão dos mais negativos e condenáveis traços das classes sociais que o sustentassem. Mas isso é matéria para debate acadêmico. Anísio Teixeira, estivesse ele vivo, seria o primeiro a aconselhar a edição desse livro, que [...] e constitui, *al fin y al cabo*, instigante análise de caminhos e descaminhos da história da Educação em nosso país. [...]. Aguardando sua resposta, subscreve-se com o devido respeito intelectual.

Sempre será motivo de orgulho ter recebido essa carta de Ênio Silveira, “o editor”, como ele assinava. Outro ponto, muito importante: sua carta estava classificando a dissertação como obra da área de história da educação, quando ela tinha sido apresentada na área de administração educacional. Registre-se que a Professora Vanilda Paiva, pesquisadora conceituada, também aprovou a publicação da dissertação, discutindo em seu parecer alguns aspectos pontuais do trabalho. Ao final, foi publicado na íntegra, um ano depois da defesa da dissertação¹.

A publicação da dissertação de mestrado representou a objetivação do trabalho, que adquiriu existência própria e sobre ele não foram publicadas críticas, que o invalidem, pelo menos de que eu tenha conhecimento. Passou a ser incluído entre os textos de história da educação, não se transformou em *best seller*, nem tampouco foi colocado entre as tendências do pensamento pedagógico mais recente e influente daquela época. Talvez pelo fato de serem poucos os estudos sobre Anísio Teixeira, passou a ser uma referência para aqueles que se interessavam pelo assunto.

Em 1986 publiquei uma síntese da mesma pesquisa, no livro *Inteligência Brasileira*, intitulada “Anísio Teixeira: limites da pedagogia liberal”². Foi uma honra publicar em uma coletânea com grandes nomes de acadêmicos brasileiros. Mônica Gouveia F. Pereira, em resenha sobre a coletânea no “*O Estado de S. Paulo*”, afirmou considerar aquele artigo muito interessante, pela maneira como abordava o tema.

O estudo sobre Anísio Teixeira situa, em primeiro lugar, o educador em seu tempo, abordando sua formação teórica, para, em seguida, apresentar seu projeto educacional centrado na defesa da “escola nova” e da “escola única”, que teve larga influência na renovação educacional no Brasil. O texto aponta essa influência bem como as dificuldades encontradas para implantação proposta³.

¹ GANDINI, Raquel P. C. *Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930 – 1935)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

² MORAES, Reginaldo de, ANTUNES, Ricardo B. e FERRANTE, Vera B. (orgs.). *Inteligência Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

³ *O Estado de S. Paulo*, 25/4/1987.

Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.
(1944-1952)

(Tese de Doutorado)

Iniciei informalmente, com a permissão do coordenador Professor Balthasar Barbosa, o curso de doutorado em Filosofia Política no IFCH, em 1981. Depois de passar por exame de seleção, fui admitida oficialmente em 1983, quando já freqüentara três disciplinas. Até o final de 1984 tinha cursado 4,5 disciplinas por ano. Estas informações se justificam pelo fato de que o curso de doutorado me afastava dos debates e da discussão sobre a bibliografia contemporânea de educação. Porém, na condição de professora da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas desde 1978, era dever de ofício conhecê-la.

Desde 1975, com a publicação da tradução de *La Reproduction*, de Pierre Bourdieu e J. C. Passeron⁴, pode-se afirmar que se iniciou uma nova fase das teorias sobre a educação. Naquele período foram publicados, ou contrabandeados, outros livros que tiveram grande repercussão, especialmente se considerarmos que o país se encontrava em plena ditadura militar. Entre as obras, destacamos as seguintes: *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, de Luiz Antônio Cunha⁵, *Escola, Estado e Sociedade*, de Bárbara Freitag⁶. Entre os textos considerados subversivos, mas que foram amplamente reproduzidos, destacaram-se *Ideologie et Appareils Ideologiques d'Etat*, de Louis Althusser e o livro de Christian Baudelot e Roger Establet, *L'école capitaliste en France*⁷. Entre os artigos influentes, também do mesmo período, encontramos “A Escola”, de Roger Establet, “Escola em questão”, de Nicos Poulantzas⁸ e “Ideologia do desenvolvimento aplicada à Educação Superior Brasileira” de T. Goertzel⁹.

Luiz Antonio Cunha escrevia na apresentação de seu livro, que os textos ali publicados tiveram origem “da necessidade de ordenar fatos, dados e idéias para a primeira aproximação de um diagnóstico da educação escolar no Brasil”. E continuava: “Sentimos a ausência de textos que apresentem uma análise dessa dimensão sem cair no legalismo, no empirismo estreito, no normativismo ingênuo ou sofisticado”¹⁰. Essa observação poderia ser entendida como uma crítica às obras de “educadores brasileiros”, que vinham sendo publicadas desde o início do século XX, mas também poderia ter outra interpretação. Talvez fosse dirigida ao mesmo tempo, a grande parte de estudantes e alguns professores das faculdades de educação, que imaginavam estar inaugurando os estudos “críticos” e “diagnósticos” sobre a “realidade” da educação

⁴ P. Bourdieu e J. C. Passeron. *A Reprodução*. Livraria Francisco Alves Editora. R. J. 1975.

⁵ Luiz Antonio Cunha. *Educação e Desenvolvimento social no Brasil*. Livraria Francisco Alves Editora. R. J. 1975.

⁶ Bárbara Freitag. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Edart Livraria Editora Ltda., 1977.

⁷ Christian Baudelot e Roger Establet. *L'école capitaliste en France*, Maspéro, Paris, 1971.

⁸ Publicados na revista *Tempo Brasileiro*. Nº 35, 1973.

⁹ *Revista Civilização Brasileira*. Vol. 3, nº 14, em julho de 1967.

¹⁰ CUNHA, Luiz Antonio. Op. cit. p. 7

escolar no Brasil. Pelo menos no que se referia a estudos que não fossem legalistas, normativos ou estreitamente empiristas.

Concomitantemente e, muitas vezes como consequência, determinados autores passaram a ser também bastante lidos, comentados, incluídos nas bibliografias dos cursos de graduação. Entre eles, podemos citar: Antonio Gramsci, K. Marx, Karel Kosik, Nicos Poulantzas, André Gorz, Harry Braverman, Martin Carnoy, Michel Foucault, S. Bowles e H. Gintis, além de estudos sobre a economia brasileira, de autores como Maria Conceição Tavares, João Manoel Cardoso de Melo, Sérgio Silva.

Sob a orientação de muitos professores renomados e graças à política governamental de incentivo à pós-graduação e titulação, imprimida pelo Governo Federal a partir de 1969, foram gradualmente surgindo as dissertações e teses de doutorado realizadas em meio às influências acima observadas, mas, evidentemente, não de forma exclusiva ou provocando os mesmos resultados.

As décadas de 1970 e 1980, naquilo que se refere à bibliografia e às discussões no campo da pesquisa em educação, foram marcadas por debates e mudanças teórico-metodológicas. As discussões daquele período, se haviam começado com Bourdieu, passaram rapidamente para Althusser, Baudelot e Establet, para depois chegar a Gramsci, sempre supostamente alinhavadas pelo que se entendia por marxismo e materialismo histórico e dialético. Ao mesmo tempo, poderiam ser encontrados artigos que expressavam críticas severas às pesquisas em educação.

Entre as que chegaram ao nosso conhecimento, era preocupante a avaliação desfavorável de Jorge Nagle, ao afirmar em seus trabalhos mais recentes, que o pensamento pedagógico brasileiro apresentava-se “desfocado das questões mais importantes”, sendo “volúvel e modernoso”¹¹. Aparecida Joly Gouveia, já havia anteriormente sublinhado a “flutuação dos trabalhos que, sob o rótulo de pesquisa, têm sido produzidos nas instituições oficiais diretamente ou sob seus auspícios”¹². Em 1983 foi publicado um texto de Luiz Benedito Lacerda Orlandi, apresentado anteriormente em um debate sobre pesquisa em educação, que teve grande repercussão. Chamava a atenção para a oscilação da pesquisa em educação e para o motivo dessa instabilidade:

Como não conta com corpos teóricos razoavelmente competentes nesta ou naquela das esferas que lhe interessam diretamente, e como não pode perpetuar a aplicação de um feixe de técnicas, o saber pedagógico oscila em meio a influências teóricas e práticas que se cruzam inevitavelmente no desempenho de tarefas educativas. Não é grave oscilar, parece-me. O grave é a ausência de relações críticas com as influências. O grave é flutuar conforme a força momentânea deste ou daquele núcleo influenciador¹³.

¹¹ NAGLE, Jorge. “Educação na virada do século”. *Ciência e Cultura*, nº 39, p. 287, mar. 1987.

¹² GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília/DF (55)122, p. 209-210, abr./jun. 1971 p. 209-210.

¹³ ORLANDI, L. B. L. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: Falares de malquerença. *Cadernos IFCH*. Campinas, UNICAMP, 1983, p. 6.

Bento Prado Júnior havia publicado em 1980, um dos melhores textos sobre o pensamento pedagógico que chamou de “progressista”¹⁴. Analisa as diferenças principais do pensamento pedagógico antes e depois de 1968:

Antes de 1968, *grosso modo*, filósofos e pedagogos discutiam estilo da escola e as estratégias da educação, sem jamais pôr em questão o lugar social da escola e, sobretudo, *a eficácia da escola enquanto tal*, como forma de educação. De um lado e de outro, direita e esquerda, bem como entre pensadores e educadores, a querela limitava-se à definição da *boa* escola e, qualquer que fosse a posição adotada, pressupunha-se que ela seria meio e instrumento da instauração da *boa* sociedade (...).

Retomando um texto de Antonio Cândido¹⁵, afirma que esse pensamento pedagógico, também em sua vertente de inspiração socialista, *seria* “essencialmente reformista”: “Quanto aos reformadores brasileiros (cuja importância está fora de dúvida e que tiveram poucos sucessores), (...), era o caso de uma versão tardia da filosofia das luzes”¹⁶. Mostra a seguir como essas remanências também ocorreram na França na mesma época. Depois de 1968, lá e aqui, a crítica “deixa de visar, como já dissemos, o conteúdo ‘ideológico’ do ensino, para visar, de maneira mais fina, a própria estrutura da escola, qualquer que ela seja, *se não a própria escola*”¹⁷. Mais à frente, observa: “É, (...) a própria idéia da articulação entre linguagem e sociedade que se transforma nessa época, com a consciência do uso pouco rigoroso que a posteridade do marxismo fez do conceito de ‘ideologia’. É claro que as razões dessa mutação não são puramente teóricas”¹⁸.

Para o que mais de perto nos interessa, nesse belo artigo Bento Prado trata, ao final, do deslize cometido no Brasil, a partir da leitura dos textos de Gramsci, tanto no que se refere à redução de sua obra a uma doutrina quanto ao entendimento dos conceitos de intelectual e intelectual orgânico:

é também incontestável que é uma tarefa extremamente fácil a de denunciar retrospectivamente a ingenuidade da pedagogia liberal e a ‘cegueira’ da esquerda ao endossá-la. [...]. Mais difícil é não ser vítima de novos avatares da mesma ilusão [...] quando a nova crítica pensar a escola *apenas* como o palco dos conflitos das ‘ideologias’ (como se houvesse duas e apenas duas), sem passar por um exame ao mesmo tempo histórico e social da escola – essa instituição, como dissemos, tão recente, mas que é amiúde pensada como o *lugar natural* da educação. Não era justamente a passagem do exame do conteúdo para o exame da forma (ou do lugar social) da educação que nos aparecia como o grande progresso da reflexão crítica depois de 1968?¹⁹ (...)

¹⁴ PRADO JÚNIOR, Bento. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. *Descaminhos da Educação Pós-68*. Cadernos de Debate nº 8. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 12.

¹⁵ Antônio Cândido. “Professor, Escola e Associações Docentes” in *Almanaque, Cadernos de Leitura e Ensaio*, nº 11. S. P. Brasiliense, p. 19.

¹⁶ PRADO JÚNIOR, Bento. *Op. cit.*, p. 12.

¹⁷ *Idem*, p. 15.

¹⁸ *Ibidem*, p. 16.

¹⁹ *Idem*, p.26- 27.

E, no entanto, é esse pequeno deslize (de graves conseqüências) que encontramos sob a pena de alguns dos melhores e mais bem intencionados especialistas em educação no Brasil na última década. E o deslize em questão não é o primeiro, já que tem sua origem, em alguns casos, num outro equívoco, isto é, numa má leitura dos livros de Gramsci. Numa leitura, enfim, que ignora a 'situação' dessa obra, ou seja, sua profunda imbricação com a circunstância italiana do autor. O que se quer uma 'análise concreta de uma situação concreta' é transformado em 'doutrina' ou num pensamento 'prêt-à-porter', o que é uma escrita viva 'em situação' é mumificado e reduzido a alguns poucos princípios abstratos, universalmente aplicáveis. E, sobretudo, o que é uma análise da dimensão pedagógica da ação política é travestido em análise da dimensão política da ação pedagógica²⁰.

Outro nó dessa confusão situa-se, para Bento Prado, na transformação do conceito de intelectual orgânico em uma "vulgata" herética:

Essa *vulgata* é herética pelo menos em relação ao autor que cultua, pois dele perde tudo: a infinita atenção histórica com que Gramsci matiza as diversas figuras do intelectual, bem como as várias mediações que unem e separam, ao mesmo tempo, a cultura 'elevada' e a cultura 'popular'²¹.

Trata-se, enfim, de não confundir a atividade intelectual com a atividade de agitação e propaganda, como faz entender mais à frente. Transpostas para o campo da educação, essas confusões teóricas se tornam mais graves quando promovem...

[...] uma série de identificações esdrúxulas: escola-partido, professor-intelectual orgânico, aluno-massa. [...] Na realidade não são apenas razões teóricas que nos levam a insistir nessa diferença [entre escola e partido]. Se nós dispomos, com efeito, de uma sólida 'visão do mundo', o trabalho docente é extremamente simplificado e libertado das dificuldades do pensamento: trata-se de transmitir uma verdade já pronta, bastando para tanto energia suficiente para *repetir, repetir, repetir*, incansavelmente. A famosa escola jesuítica estaria morta? Ao fim e ao cabo, retornamos aos esquemas acima denunciados, da violência simbólica e da inculcação.

A lição da crise de 68 não parece ter sido inteiramente digerida: a estrutura da escola ou seu lugar social não são discutidos e todo debate gira em torno da 'boa' visão do mundo a ser divulgada, num combate mortal contra a 'outra' visão. Mas não nos traz à memória, esse discurso algo de familiar? Insensivelmente acabamos por voltar à filosofia das luzes, ao saudoso otimismo político e pedagógico que fazia, da difusão das idéias e da instrução, condição necessária e suficiente para a reestruturação da sociedade, segundo os princípios da justiça e da razão. Entre um passo e outro, Marx foi esquecido e, com ele, *a natureza da política e da educação*²².

Ao final do texto são transcritas algumas perguntas e respostas do debate que se seguiu à apresentação do ensaio. Questionado sobre a urgência das tarefas teóricas e práticas no campo da educação, Bento Prado pergunta se quando Platão dizia

²⁰ Idem.

²¹ Ibidem, p. 28

²² Idem, p. 29.

que a virtude podia ser ensinada ele não estaria dizendo *demais*. E conclui com uma frase também memorável:

Talvez, pelo menos, tenhamos reunido condições para provocar uma reflexão sobre uma frase de Gramsci, de que falamos há (sic) pouco, tão importante quão pouco conhecida. Trata-se de uma frase, publicada nenhures, mas minuciosamente comentada por Jorge Luís Borges, em suas *Ficciones II*. Gramsci diria: “Se l' intellettuale organico non é propriamente un 'intellettuale, diverrá necessariamente un fisiologico”²³.

Em uma tentativa de síntese, pode-se verificar que as críticas à pesquisa, à produção escrita e também à prática de acadêmicos da área de educação apontam a instabilidade, a flutuação, a oscilação, em meio a influências teóricas e práticas: assinalam também a ausência de corpos teóricos competentes. A fina ironia, elegância e profundidade do artigo de Bento Prado não escondem suas alusões à falta de rigor conceitual, às leituras equivocadas, ao ativismo voluntarista, à confusão entre atividade intelectual e de propaganda e agitação, que acabam por resultar em doutrinação. No limite, teríamos uma volta à catequese, ao estilo jesuítico. Tudo isto leva à própria descaracterização da atividade intelectual acadêmica.

Estas observações certamente não se aplicam indistintamente a toda produção acadêmica da área de educação. Trata-se de tendências que se apresentavam mais pronunciadas em determinados trabalhos e instituições, muitos das quais, ainda que fortemente marcados pelos aspectos acima destacados e também pelo reducionismo econômico, tiveram e ainda têm grande importância. Em um dos mais importantes trabalhos na área de história da educação, da professora Otaíza Romanelli, para exemplificar o economicismo subserviente, pode-se ler o seguinte:

Em segundo lugar, queremos registrar que, na tentativa de análise da evolução do sistema educacional brasileiro e suas relações com o contexto político e econômico nós nos valem, para interpretação dos fatos, dos estudos realizados por economistas e sociólogos, cuja autoridade nos pareceu incontestável. *Não nos detivemos na discussão das posições por eles assumidas, já que, para tanto, nos falta competência*. Ao demais, não se justificaria, a nosso ver, que nos ocupássemos dessa discussão em um trabalho que se limita à área de educação escolar. Justificamos, assim, nossa posição acentuando que, na medida em que caminhávamos na organização dos dados da legislação e da estatística, fazíamos indagações que encontravam respostas possíveis nas interpretações da realidade social feitas por aqueles especialistas. Essa, pois, a razão pela qual nos servimos dos estudos feitos por eles, para tentar uma interpretação da evolução da estrutura de nossa escola²⁴.

Enquanto nós profissionais acadêmicos nos esforçávamos para, humildemente, entender os textos de Marx, dos economistas, dos sociólogos e dos cientistas políticos, foi publicado, em 1980 um livro, cujo autor é economista. Trata-se

²³ Idem, p. 30.

²⁴ ROMANELLI Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 17. (grifos meus).

de *Escola e trabalho*, de Cláudio Salm²⁵. A primeira parte do primeiro capítulo intitula-se “O apelo a Marx na Crítica à Educação” e tem por objetivo investigar se o apoio que os críticos da Economia da Educação buscam nos textos de Marx seria legítimo. O autor antecipa a resposta, na “Introdução”: “Concluimos que não é”²⁶.

O estilo do autor é definido no prefácio por Liana Maria Lafayette Aureliano, professora de economia: “Desde as primeiras páginas o autor nos recompensa com o mais clássico dos estilos, tratando um dos temas mais candentes e fundamentais de nossa época com a força demolidora do sarcasmo, da ironia e do humor (...)”.

E o que escreve Cláudio Salm? Sem perder de vista o fato de que delimita sua crítica e as suas referências a determinados autores, destacamos algumas de suas observações sarcásticas:

Trata-se de seguir o rastro dos críticos em *seus passeios inconseqüentes por O Capital* para retomar a trilha que nos parece correta²⁷.

Dizer que a escola, como esfera subordinada, é um agente a serviço da reprodução da estrutura de classes, *é uma generalidade que se aplica a qualquer formação social* e seria mesmo engraçado se fosse diferente²⁸.

Sem nos estendermos sobre a dimensão socializadora da escola, enfatizamos que não cabe, a partir dela, reduzir a educação a um setor ‘*que pode ser capitalista tanto quanto os outros*’. O papel ideológico da escola pouco nos diz sobre seus vínculos concretos com a empresa. A análise crítica quando trata do tema vem sofrendo do mais *pedestre funcionalismo*, dificultando o entendimento das formas especificamente capitalistas de adequação de mão-de-obra. Essas formas se desenvolvem, até certo ponto, apesar da escola²⁹.

Ao final de seu trabalho, para desconsolo de muitos, o autor se define pela importância *política* da educação, dentro e fora das empresas, apresentando seus conselhos:

Essas diferenças de poder de barganha, de poder político, deveriam ser o ponto de partida dos teóricos da segmentação do mercado de trabalho. E a escola pode ser vista como um dos instrumentos para por fim à indigência. Insistir na tecla de que ‘a escola capitalista serve ao capital’ é perder-se por desvios economicistas, tão ao gosto do marxismo vulgar e do pensamento conservador. Sem alimentar veleidades ou romantismos, precisamos voltar a pensar a educação em termos de seu papel para a construção de nossa democracia e para diminuir a situação de indigência a que está submetida grande parte da população brasileira³⁰.

O mesmo pode se afirmar a respeito da autora do prefácio, que diz o seguinte:

²⁵ SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

²⁶ SALM, Cláudio. *Op. cit.*, p. 21.

²⁷ *Idem*, p. 30.

²⁸ *Idem*, p. 33. (grifos meus).

²⁹ *Idem*, p. 35. (grifos meus).

³⁰ *Idem*, p. 101.

Cláudio Salm coloca a questão da educação no seu campo pertinente, o político-ideológico. Esse foi o terreno onde a pensaram todos os que se ocuparam com os problemas maiores da política e da transformação social; o direito ao ensino leigo, obrigatório e gratuito; a relação entre o desenvolvimento econômico e a ampliação dos direitos sociais; enfim, a educação como fundamento da cidadania e instrumento para a construção de uma sociedade igualitária. Não era esta, entre nós, a discussão em que se empenharam nos anos 50 um Anísio Teixeira, um Florestan Fernandes, um Darcy Ribeiro?³¹.

Entretanto, nossa sedução pela “*escola capitalista*” seguiu seu rumo, provocando outros deslizos, às vezes até involuntários ou de ordem mercadológica. Talvez seja esse o caso, do título dado à tradução do livro de Martin Carnoy e Henry Levin: originalmente *Schooling and Work, in the democratic State* (Stanford University Press, 1985), chama-se, no Brasil: *Escola e trabalho no Estado Capitalista*³².

A tese de doutorado

Em meio a toda esta discussão, realizando estudos no curso de filosofia política pude esclarecer muitas de minhas dúvidas. Lia Sócrates, Aristóteles, Rousseau, Hobbes, Tocqueville, Habermas, Claude Lefort, Hannah Arendt, Hegel, Althusser, Descartes, Adorno, Horkheimer, Weber. Tinha que ser no original ou em traduções aprovadas pelos professores. Às vezes ficava difícil, como por exemplo, ler Hegel em francês e inglês e apresentar seminário em português. Estudávamos a natureza da política, as origens e características do Estado moderno, os conceitos de ideologia, utopia, fascismo, liberalismo, estruturalismo, as diferenças entre o pensamento político da Antiguidade e o pensamento político moderno, epistemologia das ciências sociais.

O questionamento sobre minha própria condição de pesquisadora em educação e sobre a questão mais ampla da pesquisa em educação, que se acentuara ao final da dissertação de mestrado, encontrou muitas respostas durante o período do curso de doutorado. Consegui, finalmente, entender muito do que Maurício Tragtenberg havia tentado me ensinar, incluindo-se aí principalmente, equacionar melhor as relações entre política, economia e sociedade, desistir da idéia de tentar explicar tudo pelo capitalismo ou pela luta de classes. Consegui entender que estava tratando de política e que a questão principal, que se colocava, era a democracia em países capitalistas ou socialistas. Ficava cada vez mais claro que conceitos eminentemente econômicos não conseguiam explicar, como escreveu Gérard Lebrun, “o problema propriamente político, a saber: quem governa, como são recrutados os governantes, como o poder é exercido, qual a relação entre governantes e governados”³³. Mais adiante escreve que a subestimação do fenômeno político foi um preconceito do século XIX – para a qual Marx muito contribuiu, mas ressalva:

³¹ *Idem*, p. 16.

³² CARNOY, M., LEVIN, H. *Escola e trabalho no Estado Capitalista*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

³³ LEBRUN, G., *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 102.

Notem bem: esta ilusão era nutrida de um diagnóstico extremamente justo. Marx era sensível ao fato de que o velho aparelho de poder, mesmo depois de remendado pela burguesia conquistadora continuava incapaz de enfrentar a mudança sócio-econômica que se anunciava³⁴.

Outra passagem marcante da leitura do livro de Gérard Lebrun foi a seguinte:

[...] não acreditem que as coisas estejam diante de seus olhos. Quando se trata de coisas abstratas – quando se trata deste “Poder” no qual vocês tomam a liberdade de reunir realidades tão diferentes – vocês têm mesmo a certeza de estarem lidando com conteúdos identificados e localizados? Com coisas? *Estão seguros de não estarem simplesmente tratando com depósitos semânticos? É querendo chegar depressa demais às coisas, é desprezando as palavras sem inventariar o seu sentido, que corremos o risco de cometer alguns enganos desagradáveis*³⁵.

Aquelas dificuldades constatadas no âmbito da produção acadêmica na área de educação (e que estendiam seus efeitos para outros setores por meio de cursos para profissionais das redes públicas, de assessorias às secretarias de educação) conduziram as nossas indagações, mais uma vez, para o papel do intelectual e, em particular, aqueles que estudam os problemas da educação e sua relação com o Estado. Partia da seguinte suposição: não estariam aquelas flutuações e oscilações, e mesmo os equívocos, relacionados com as posições políticas assumidas pelos intelectuais representantes – de alto nível ou não – desse saber pedagógico? Não se tornariam compreensíveis a partir da situação em que esse saber é desenvolvido? Expressando o problema de outra forma, poder-se-ia perguntar se a postura acrítica, ou supostamente crítica, entre outros problemas, do pensamento pedagógico brasileiro, estaria relacionada não apenas à influência predominante de determinada área de conhecimento, mas também às opções políticas de seus representantes e o lugar a partir do qual esse conhecimento foi ou é elaborado. Àquela época estas preocupações estavam relacionadas principalmente ao economicismo, que marcava fortemente as publicações mais influentes na área educacional. Esse viés se traduzia pela ausência, nos debates, das instituições e do aparato administrativo do Estado, geralmente entendidos como “reflexos” das relações sociais e do modo de produção capitalista.

Essa suposição teve como conseqüência a proposição de nosso problema nos seguintes termos: quais as perspectivas e os pressupostos políticos e teóricos daqueles que como intelectuais têm participado de órgãos administrativos do Estado e que visão eles têm de seu próprio papel e sobre as funções do Estado em sua relação à sociedade e à educação? Especificamente, essa pergunta restringiu-se a *alguns* intelectuais-funcionários e a um determinado período da história da educação brasileira. Decidi investigar essa questão em uma publicação criada e subvencionada pelo Estado, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

³⁴ LEBRUN, G. *Op. cit.*, p. 100.

³⁵ *Idem*, p. 8-9 (grifos meus).

Dois livros, que haviam sido publicados àquela época, recomendados por Maurício Tragtenberg, proporcionaram-nos a oportunidade de perceber alguns encaminhamentos possíveis para a metodologia da pesquisa, que tendíamos realizar, principalmente pelo fato de trabalharem com revistas: *Histoire Politique de la revue "Esprit" 1930-1950* de Michel Winock (Paris, Éditions du Seuil, 1975) e *Sartre et "Les Temps Modernes"* de Anna Boschetti (Paris, Les Éditions de Minuit, 1985).

Michel Winock estuda o nascimento da revista, suas tendências e principais posições políticas da revista e de seus autores. Traz como anexos alguns textos de Mounier e dois manifestos, a relação dos colaboradores, a cronologia dos acontecimentos e dos artigos publicados e números especiais, paralelamente.

Anna Boschetti afirma que, ao esclarecer as condições do êxito de Sartre, espera contribuir para o melhor conhecimento do funcionamento e da história do campo intelectual. O livro se divide em duas partes: a primeira é dedicada à análise da trajetória de Sartre, representante da legitimidade intelectual no campo cultural parisiense. A segunda apresenta o resultado da análise da revista *Les Temps Modernes*: seu papel, sua posição no campo das revistas intelectuais e sua evolução. Esta análise contribui, segundo ela, “para o conhecimento de uma instituição cujo funcionamento e propriedades específicas ainda são insuficientemente explorados”. Para Sartre, a revista apareceria como um instrumento decisivo, que reforça sua posição, transformando-a em uma empreitada coletiva, uma nova “escola de pensamento”, o “existencialismo”³⁶.

A principal referência teórica e metodológica de Anna Boschetti é Bourdieu. Na “Introdução”, explica que esta escolha foi feita em razão da insuficiência da sociologia cultural inspirada no marxismo, cujos representantes mais conhecidos seriam Lukács, Adorno e Goldmann: “Submissos à teoria do reflexo, que remete diretamente à estrutura de classes, eles não chegaram a explicar a variedade de formas que assumem e uma mesma época os produtos de uma mesma classe”³⁷. Assim, para ela, concordando com Weber e Bourdieu, certos grupos são relativamente autônomos em relação ao poder econômico e político e esta autonomia...

[...] é condição essencial de uma economia do simbólico caracterizada por uma lógica de funcionamento específica. A exigência social permanece decisiva, mas se combina aos efeitos da exigência interna do campo. A realidade deste é então sempre duplamente informada. Quanto mais acentuada a autonomia maior é a necessidade de procurar a explicação das práticas no funcionamento do campo³⁸.

Suas palavras traduziam com muita propriedade as minhas preocupações e, em grande parte, resolviam as equações dos meus problemas metodológicos.

Entretanto, ao redigir o projeto de pesquisa, felizmente tive a prudência de considerar tarefa arriscada definir categoricamente a metodologia a ser empregada, na fase inicial do trabalho. Isto por várias razões, entre elas, pela experiência anterior com

³⁶ BOSCHETTI, Anna. *Sartre et "Les Temps Modernes"*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985. p. 11.

³⁷ BOSCHETTI, Anna, *op. cit.*, Idem. p. 8.

³⁸ *Id.*, *ibid.*

a pesquisa sobre Anísio Teixeira. Algumas hipóteses não se verificaram e outros elementos não esperados interferiram no encaminhamento da pesquisa e, conseqüentemente, das conclusões.

Sem esquecer que se tratava de um projeto apresentado em um departamento de filosofia, não estava me propondo a investigar um período da história da educação, mas *o discurso* sobre educação produzido por intelectuais brasileiros, em uma determinada publicação e em um determinado período de nossa história. Assim sendo, poder-se-ia afirmar que nosso questionamento se dirigia a problemas de ordem epistemológica e política. Interessava entender como era elaborado o pensamento pedagógico, quais as iniciativas tomadas no sentido da formação de um campo específico do conhecimento, quais os seus principais protagonistas, bem como conhecer as condições de emergência e predominância de um determinado (ou mais de um) tipo de saber pedagógico. Nos termos de Foucault, as perguntas se remetiam às práticas não discursivas que sustentariam o discurso da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

A hipótese, com a qual trabalhei, apoiava-se em vários trabalhos a respeito de intelectuais e, em especial, do intelectual-funcionário. Entre aqueles estudos, respeitadas as diferentes situações, baseei minha hipótese em Merton, que afirmava o seguinte:

[...] somente quando os dados necessários forem reunidos, poderemos por à prova as hipóteses de que as burocracias provocam mudanças graduais no intelectual afastado da livre empresa, transformando-o em técnico apolítico cujo papel é servir a qualquer estado social que aconteça estar no poder³⁹.

Em termos operacionais vários procedimentos seriam necessários: a leitura das revistas editadas no período inicialmente delimitado, (1944 a 1964), o levantamento das principais categorias trabalhadas pelos autores, análise dos conceitos empregados no tratamento dos temas, as disciplinas predominantes. A análise dos textos deveria ser acompanhada pelo aprofundamento teórico das principais categorias envolvidas no objeto de estudo: intelectuais, Estado moderno brasileiro, esfera pública, doutrinas políticas e, especificamente no caso brasileiro, pensamento político autoritário, nacionalismo, liberalismo e conservadorismo burocrático. Além do aprofundamento teórico impunha-se também o conhecimento da história política do Brasil no período estudado.

Outro grande problema, que se apresentava, decorria do fato de estar trabalhando com uma revista. A decisão adotada de realizar a leitura de todos os números editados teve alguns desdobramentos e, entre eles, restringir o período a ser estudado. Pretendíamos estudar os primeiros vinte anos, que se seguiram ao “golpe de 1964”. Parecia-nos que aquele momento histórico seria significativo para os nossos objetivos. Consultando rapidamente os números editados, cheguei à conclusão de que essa suposição era equivocada, principalmente porque as mudanças não ocorrem tão rapidamente e não são tão óbvias. Em segundo lugar, seria tarefa para muitos anos a

³⁹ MERTON, R. K., *Sociologia: Teoria e Estrutura*. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1970. p. 290.

leitura de todos os números compreendidos em período tão longo. Decidi que seria melhor começar pela origem da *Revista* e a delimitação – 1944/1952 – se justificou pelo fato de termos constatado que aqueles anos configuravam um *período* significativo, no qual a *Revista* foi criada e esteve sob a direção do Professor Manuel Bergström Lourenço Filho e sob seu antigo auxiliar, Murilo Braga de Carvalho. Em 1952 o professor Anísio Teixeira assumiu a direção e inaugurou uma nova fase, que se estenderia até 1964. Àquela altura já podíamos calcular em dois anos o tempo que seria despendido somente para leitura e fichamento dos 45 números editados no período.

Como a *Revista* dedicava quase a metade de cada número à transcrição de legislação e atos oficiais, optamos por trabalhar somente com os editoriais e com os artigos da seção principal, “Idéias e debates”. Os primeiros expressavam a orientação política dos responsáveis pela publicação e os artigos, as principais características daquilo, que poderia ser chamado de pensamento acadêmico a ser divulgado e discutido.

A leitura da *Revista* foi deixando claro que a preocupação central, que percorria os artigos e os editoriais, era a *organização da educação nacional*. Resolvemos analisar mais detidamente o discurso de Lourenço Filho, autor da maioria dos editoriais, diretor da publicação e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e também o autor que tinha o maior número de artigos publicados no período.

Entretanto, se ficou claro que a *Revista* expressava a predominância de uma determinada tendência, não se poderia afirmar que ela era monolítica ou ortodoxa. Utilizando o mesmo critério – número de textos publicados – optei por analisar os artigos do professor Antonio Ferreira de Almeida Júnior, que ocupava o segundo lugar naquela escala. O eminente professor defendia com brilho em seus textos a posição liberal e democrática, contrapondo-se à tendência conservadora.

As análises dos artigos e das posições de Lourenço Filho e de Almeida Júnior constituem, respectivamente, o terceiro e o quarto capítulos da tese. O segundo capítulo apresenta um estudo sobre os editoriais.

A análise mais detalhada do pensamento de Lourenço Filho e Almeida Júnior, além dos editoriais, não significava, porém, que seria dispensável a apresentação de uma descrição geral e, tanto quanto possível, quantitativa da *Revista*, durante o período estudado. A leitura de todos os números, artigos e editoriais possibilitava esse trabalho, que veio a se constituir no seu primeiro capítulo.

A Professora Miriam Jorge Warde, que muito gentilmente escreveu o “Prefácio” do livro, no qual a tese se transformou, situa-o no debate da história da educação sobre os intelectuais “educadores”, afirmando que o nosso trabalho...

[...] não estabelece interlocução direta com a historiografia nacional e internacional recente que vem se debruçando sobre essa temática. (...) Com isso quero destacar que Raquel referencia-se particularmente em teorias políticas e sociológicas (aliás, da melhor qualidade), a partir das quais os intelectuais são apresentados como figuras de Estado; diferentemente do que a historiografia educacional tem privilegiado recentemente: os intelectuais como peças da rede cultural; muito mais figuras antropológicas do que sujeitos políticos. Estou convencida de que o franco e direto debate entre

essas perspectivas historiográficas deverá fazer avançar a história da educação brasileira⁴⁰.

Assim, mais uma vez um dos meus trabalhos estava inserido no campo da história da educação, embora tivesse surgido no âmbito de uma discussão epistemológica e política.

3.2. Artigos e capítulos de livros publicados

Década de 1980

Durante esse período, entre a obtenção do título de mestrado e a realização do curso de doutorado no IFCH, publiquei 6 artigos e 4 capítulos de livros. Entendo que foi uma fase bastante produtiva, fato até mesmo difícil de entender, pois, além de freqüentar aulas, também era responsável por, em média, 2,5 turmas de alunos dos cursos de graduação, pedagogia e licenciatura, além de ter sido chefe do departamento durante 16 meses. Vale ressaltar que, nesse período ainda não estava em vigor a cobrança metódica por “produtividade”, que começaria no final da década.

Entre os anos de 1980 e 1989 publiquei cinco artigos na revista *Educação e Sociedade*. O primeiro, – “Industrialização e Educação. Educação Hoje: Mercadoria”. – foi escrito originalmente para participar de uma mesa redonda na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, para a qual eu fora convidada por Maurício Tragtenberg. Posteriormente fui informada por ele que a mesa fora cancelada. O trabalho foi então apresentado como comunicação oral e o texto foi publicado na citada revista, então dirigida por Moacir Gadotti. *Educação e Sociedade* havia sido criada em 1978 pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), do qual fui também sócia fundadora. Entendo que esse artigo foi pioneiro, ao procurar mostrar a expansão da lógica do capitalismo capitalista à esfera da educação.

O segundo e o terceiro artigos, – “Didática do esquecimento” e – “Participação ou legitimação” – resultaram de palestras realizadas na Faculdade de Educação da UNICAMP. Nessa época eram freqüentes os debates dentro da própria instituição. O primeiro discute a situação interna das universidades após a reforma universitária e o segundo questiona a moda participacionista, que para muitos parecia ser a nova tábua de salvação da educação brasileira. Nesses artigos pode-se perceber a presença de leituras realizadas no curso de doutorado.

Dois outros artigos por mim publicados na década de 1980 foram os seguintes: – “A questão da ideologia”, – “Ideologia e Burocracia na Rotulação de Estudantes”. A primeira versão de ambos foi escrita para uma conferência sobre ideologia, realizada em Vitória (ES), a convite da Associação dos Orientadores Educacionais da Região Sudeste, em 23 de julho de 1985. O texto foi revisto e publicado em *Educação e Sociedade*. Posteriormente recebi a cópia da publicação do

⁴⁰ WARDE, Mirian Jorge, Prefácio. In: GANDINI, R. P. C. *Intelectuais, Estado e Educação*. Campinas, Ed. Unicamp, 1995, p. 5 e 6.

texto original da conferência, na revista *Prospectiva*, de Porto Alegre. Esse trabalho trata do conceito de ideologia, que estava estudando no curso de doutorado, da história da escola como instituição burocrática e também foi incorporada a sugestão de Maurício Tragtenberg de trabalhar o tema da “rotulação de estudantes”.

O último artigo da década de 1980 foi publicado na revista *Educação e Sociedade* em 1989 e intitula-se “Produtividade e Autonomia na pesquisa em Ciências Humanas e em Educação”. Esse trabalho foi apresentado na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1988. Maurício Tragtenberg fora convidado, mas indicou o meu nome para participar de uma mesa redonda sobre o tema. Fiquei muito honrada com a companhia da Professora Marilena Chauí, do Professor Cavalcanti, helenista renomado, e da professora Lígia Chiappini, organizadora da mesa. O trabalho mostrava como o processo de “avaliação da produtividade”, que começava a se instalar entre nós, poderia levar à perda de autonomia da universidade. Não se tratava, pelo menos de acordo com o que pude verificar pela leitura de um trabalho sobre o mesmo processo na Inglaterra, de virem a ocorrer demissões de docentes, mas sim, de apenas manter funcionando cursos e departamentos “produtivos” e/ou, que fossem de interesse político para aqueles (governo ou agências de fomento) que subsidiavam a universidade. Esse texto, embora bastante consistente, é um tanto longo e a bibliografia é muito extensa, principalmente para uma apresentação oral. As razões para a busca de tal aprofundamento muito provavelmente se relacionavam, em parte, ao desejo de estar à altura dos outros membros da mesa redonda. Porém, ainda assim, entendo que trouxe uma contribuição interessante, pois quase não havia ainda produção sobre o assunto. Em certas passagens, pode-se dizer que as antecipações de possíveis encaminhamentos da questão estavam na direção certa.

Capítulos de livros

Publiquei quatro capítulos de livros nos anos 1980. O texto do primeiro, – “Notas sobre populismo, Industrialização e educação” – foi apresentado no Simpósio: “O populismo na Educação”, realizado em Taboão da Serra (SP) em setembro de 1980, patrocinado pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM). Esse texto causou reações desfavoráveis por parte de alguns participantes do Simpósio. Temerariamente sugeria que a Reforma Capanema poderia ter sido mais democrática do que se costumava pensar e que, como escrevera Vanilda Paiva⁴¹, Paulo Freire teria traduzido pedagogicamente práticas populistas, na década de 1950.

Em 1986 foi publicado como um capítulo da coletânea: *Inteligência Brasileira*, o texto – “Anísio Teixeira: limites da pedagogia liberal” – que apresenta um resumo da minha dissertação de mestrado e foi escrito para a programação “O pensamento brasileiro e as Ciências Humanas”, promovida pelo Centro de Estudos e

⁴¹ PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 185.

Debates do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Araraquara, em novembro de 1983.

Em 1989 foram publicados dois capítulos de livros. O primeiro, – “Capacitação de Administradores Escolares: questões teóricas e problemas práticos” – apresenta e analisa a experiência dos professores do Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DASE) da Faculdade de Educação da UNICAMP em cursos de capacitação de diretores da rede pública do Estado de São Paulo durante a década de 1980. O segundo, – “A política educacional brasileira e o reformismo autoritário” foi publicado em uma coletânea de 1989 – *Pensando a Educação (Ensaio sobre a formação do professor e a política educacional)*. Esse texto foi escrito para ser apresentado em uma mesa redonda do “Ciclo de debates sobre política educacional brasileira”, realizado em outubro de 1988, na UNESP-Araraquara. Os outros membros da mesa eram os professores Luiz Antonio Cunha e Roberto Romano. Considero que esse é um dos meus melhores trabalhos. Nesse período, depois da promulgação da Constituição de 1988 começava a discussão sobre a nova lei de diretrizes e bases da educação. A tentação de apresentar um “projeto de lei” era grande entre nós, os professores universitários da área. A minha preocupação dizia respeito a essa tendência, que me parecia, iria continuar a “tradição” brasileira de efetuar reformas por meio da legislação, tentando com tal procedimento, como escreveu Raymundo Faoro, “construir a realidade”. As discussões sobre o que vinha, historicamente, caracterizando a educação pública, também não tinham sido feitas. Por várias razões, estivemos lutando contra a ditadura, pela defesa do ensino público, mas não tínhamos discutido os seus problemas. O texto coloca em discussão a burocratização do ensino, as características da legislação no Estado Moderno e, particularmente no Brasil, onde a legislação secundária, que provém do poder executivo, é que tende a determinar os rumos efetivos das diferentes reformas educacionais. Além de incorporar estudos históricos, o texto traz para a cena principal a figura do Estado, a distinção entre o espaço público e o espaço privado, e o receio de continuarmos a discutir e a educação nacional e não o ensino público, marcas dos estudos que havia realizado no curso de doutorado em Filosofia Política do IFCH-UNICAMP.

Década de 1990

No período de 1990 a 2000, publiquei dois artigos e três capítulos de livros. A minha produção diminuiu e, pelo menos duas razões podem explicar esse declínio: passei a assumir a orientação de mestrandos e doutorandos e me aposentei da UNICAMP, em 1997. Quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado foram defendidas nesse período. Além das orientações que estavam em andamento nessa década, três outras doutorandas defenderam suas teses em 2001.

Artigos em periódicos

Os artigos publicados nesse período foram os seguintes: “Notas sobre a construção do Estado-Nação e a educação pública” e “Almeida Júnior: posição liberal

em educação”. Vou me deter apenas no primeiro artigo, pois o segundo resumia um dos capítulos de minha tese de doutorado.

Fui convidada pela Professora Ivany Pino, para participar do Simpósio “O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação” da 6ª Conferência Brasileira de Educação, que foi realizada em setembro de 1991, no campus da Universidade de São Paulo. Tive a honra de compartilhar, a mesa redonda, com os professores Carlos Roberto Jamil Cury e Carlos Benedito Martins. O convite era bastante específico, no que dizia respeito ao tema sobre o qual deveria discorrer: as origens e características do Estado Moderno e a distinção entre o espaço público e o espaço privado no Brasil. Assim, o texto foi escrito para ser entendido por meio de sua leitura.. Já havia aprendido com a experiência na apresentação da SBPC em 1988 e preparei um texto com pouquíssimas citações. Entendo que ele ainda tem serventia e é utilizado por mim e por alguns docentes de cursos de graduação e pós-graduação em algumas instituições. Incorpora e, perigosamente sintetiza em grande parte os estudos que realizei em pelo menos três anos no curso de doutorado em Filosofia Política.

Capítulos de livros

Os três capítulos de livros publicados nos anos 1990 relacionam-se a trabalhos anteriormente realizados: o primeiro – “Lourenço Filho e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” – foi escrito para participar de um evento comemorativo do Centenário de Lourenço Filho, na Universidade de Londrina, Estado do Paraná, atendendo a um honroso convite do Professor Carlos Monarcha. O segundo, – “Minha trajetória pessoal e intelectual” – foi escrito atendendo a uma solicitação do mesmo Professor Carlos Monarcha, para um livro de sua iniciativa sobre a formação do campo da história da educação brasileira. Foi uma satisfação publicar em uma coletânea, onde se fazem presentes nomes como Jorge Nagle, Roque Spencer Maciel de Barros, Maria Luísa Santos Ribeiro, Leonor Maria Tanuri e Paulo Ghiraldelli Jr.. No presente ano de 2005 foi lançada a segunda edição ampliada da coletânea e foram acrescentados os textos do Professor Dermeval Saviani, Ester Buffa, Clarice Nunes e Eliane Marta Teixeira Lopes.

Finalmente, o terceiro texto – “Anísio Teixeira e a burocracia” – que foi publicado na coletânea *Anísio Teixeira 1900-2000. Provocações em Educação* foi escrito para atender ao convite das professoras Ana Luiza Smolka e Maria Cristina de Menezes, para participar na Faculdade de Educação da UNICAMP de um evento comemorativo do centenário de nascimento de Anísio Teixeira. O tema do trabalho foi sugerido pelas organizadoras do evento.

Anos 2000

Em 2001 publiquei dois artigos: o primeiro, – “Maurício Tragtenberg: o cientista, o político e a universidade - anotações sobre sua biografia” – foi escrito por solicitação do Professor Edmundo Fernandes Dias, então editor da revista *Universidade e Sociedade*, da Associação Nacional de Docentes (ANDES). Infelizmente o Professor

Tragtenberg tinha falecido em São Paulo no dia 17 de novembro de 1998 e Edmundo Dias, meu antigo colega da UNICAMP, solicitou que eu escrevesse sobre o pensamento de Maurício a respeito da universidade. Estabeleceu um prazo muito curto para a entrega do texto e para mim foi um trabalho marcado pela tristeza. Entretanto, considerava que essa seria uma pequena colaboração para uma homenagem muito merecida, da ANDES, ao meu orientador. O segundo artigo – “Gestão democrática e formação de administradores: a culpa agora é da escola” – publicado na Argentina, resultou de um trabalho coletivo com duas orientandas da UNIMEP, Regina Móvio de Lara (doutoranda) e Maria de Lourdes C. S. Santos (mestranda), e com Sandra Aparecida Riscal, doutoranda na UNICAMP, que também estava sob a minha orientação. Registre-se que todas já estão tituladas. Esse texto foi selecionado para uma sessão de debates do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e administração da Educação, promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e pelo Fórum Português de administração Educacional, realizado na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, em 2001.

Em 2003 publiquei um artigo na revista *Comunicações*, do PPGE-UNIMEP, da qual me tornei coordenadora da Comissão editorial a partir de 2002. Esse artigo relaciona-se a minha atividade docente na disciplina “Epistemologia e Educação” e também a uma comunicação oral apresentada no II Seminário Nacional - Produção do conhecimento e educação: história, utopias – realizado na Universidade Federal Fluminense, Niterói, em 2002.

No presente ano de 2005 publiquei um artigo – “Patrimonialismo e Educação: autoridade doméstica e práticas docentes” – na revista *Pro-Posições* da FE-UNICAMP. Esse texto vinha sendo elaborado há pelo menos cinco anos. Durante algum tempo ficou inacabado e, em 2004, depois de ter trabalhado muito com algumas categorias de Weber, meu principal referencial teórico nesse artigo, resolvi retomá-lo e publicá-lo.

Capítulos de livros

Em 1999 participei do ciclo de palestras “Jornada Maurício Tragtenberg: uma vida para as ciências humanas”, organizado pelas professoras Dóris Accioly e Silva e Sonia Alem Marrach, realizado no campus da Unesp, em Marília. O texto apresentado naquela ocasião foi redigido para um público, que era composto predominantemente por estudantes de graduação e, mais uma vez, o convite sugeria o tema da universidade.

No início de 2002 o Professor Dermeval Saviani me convidou para escrever, (sugerindo um roteiro) um texto sobre o Professor Casemiro dos Reis Filho, um dos meus principais mestres, que falecera em fevereiro de 2001. Inicialmente relutei para elaborar o trabalho, pois atravessava uma fase muito difícil, com a morte de minha mãe ocorrida no final do ano de 2001, aos 85 anos. Posteriormente resolvi escrever o texto, contando com os registros, que conservara de suas aulas, quando fui sua aluna no segundo semestre de 1977. Dediquei ao trabalho todo o respeito que o saudoso mestre merecia e o artigo foi publicado em uma coletânea organizada pelo Professor Saviani:

Intelectual, educador e mestre: presença do Professor Casemiro dos Reis Filho na Educação Brasileira, que foi lançado em 2003.

Durante o ano de 2002 colaborei na organização, juntamente com os professores Bruno Pucci, Cleiton de Oliveira e José Maria Paiva, colegas e amigos do PPGE-UNIMEP, de um livro com os resumos das 500 dissertações e teses, que tinham sido defendidas durante os 30 anos do referido programa. Todos os resumos foram revisados pelos organizadores, que também escreveram textos sobre os mesmos. O resultado desse trabalho coletivo foi publicado pela Editora da UNIMEP em 2002, como parte das comemorações dos 30 anos de existência do PPGE-UNIMEP.

O último capítulo de livro, que foi publicado, até o presente ano de 2005 é um de meus trabalhos preferidos. Trata-se do texto – “A gestão da Educação como setor público não estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil” – escrito com a significativa colaboração da Professora Sandra Aparecida Riscal. O texto foi escrito, atendendo ao convite das Professoras Dalila Oliveira Andrade, (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) e Maria de Fátima Félix Rosar, (que àquela época era docente da FE-UNICAMP), organizadoras da coletânea *Política e Gestão da Educação*. Esse texto chamava a atenção para o processo de transição, pelo qual estava passando o Estado brasileiro, que em 2002 já havia ampliado violentamente a carga fiscal sobre os “súditos” brasileiros. No ano de 1999 o imposto era de 29,46 % do PIB (Produto Interno Bruto) e passou para 33,18 % no ano 2000; 36,98 % em 2003, 37, 81 % em 2004 e, no presente ano de 2005 deverá alcançar 38,35 do PIB. Afirmávamos em 2002 que o Estado brasileiro nada tinha de “Estado mínimo”, a não ser no que se referia às políticas sociais. Em outros aspectos, estávamos assistindo ao crescimento acelerado do “Estado arrecadador de impostos, taxas, tributos e contribuições...”, sem perder suas características patrimonialistas, principalmente ao tratar os cidadãos como “súditos”, os quais têm somente deveres, principalmente o de pagar tributos; na política cotidiana, muitos dos representantes do povo desconhecem a distinção republicana entre o patrimônio público e o privado.

Verbetes

No final de 1997 fui convidada pela Professora Maria de Lourdes Fávero e por Jader de Medeiros Brito, para elaborar um verbete sobre o Professor Antonio Ferreira de Almeida Júnior, para o *Dicionário de Educadores Brasileiros*, que estava sendo organizado por eles, na condição de membros do Programa de Estudos e Documentação e Sociedade (PROEDES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Aceitei o convite, com o qual me senti muito honrada. Trabalhei durante um ano, pesquisando e escrevendo o texto a ser publicado. Em meados de 1998 fui surpreendida com outro convite dos mesmos professores, para elaborar um segundo verbete, agora sobre o Professor Manoel Bergström Lourenço Filho. Infelizmente, a pessoa que havia assumido anteriormente a responsabilidade pela elaboração do verbete encontrava-se impossibilitada de fazê-lo por várias e relevantes razões. Assim, com a aquiescência da família do eminente professor Lourenço Filho fui convidada para realizar tão importante incumbência em um prazo muito exíguo. Aceitei o convite,

desde que pudesse contar com a colaboração da Professora Sandra Riscal, que já havia me auxiliado, quando da pesquisa para o verbete sobre o Professor Almeida Júnior. Assim foi feito e os dois verbetes, dos quais muito me orgulho, foram publicados no *Dicionário de Educadores no Brasil*, em 1999 e, em 2002, em 2ª Edição, revista e aumentada.

Tendo realizado essas pesquisas e, em especial, a pesquisa sobre o Professor Antonio Ferreira de Almeida Júnior, decidi aprofundá-la e, a partir de então, me dediquei ao projeto sobre a trajetória do eminente educador, cujos modestos resultados serão apresentados aos examinadores do concurso de livre docência para o qual este memorial está sendo redigido.

Orientações concluídas

A partir de 1991 até o presente ano de 2005, orientei 7 teses de doutorado, dezoito dissertações de mestrado e um trabalho de conclusão de curso de graduação. Todos esses trabalhos resultaram de um diálogo e um aprendizado constante com todos os meus orientandos. Com eles também aprendi a orientar, embora para alguns essa atividade não tenha sido necessária. Fizemos, eles e eu, o melhor trabalho que foi possível, em cada ocasião, com as nossas respectivas limitações. Aprendi principalmente, que cada um (a) deles (as) é uma pessoa única e assim deve ser orientada.

Considerações finais

Ao finalizar este memorial, tenho a impressão de que a minha carreira, até aqui desenvolvida, foi academicamente marcada pela trajetória dos cursos de pós-graduação e também do processo de institucionalização da pesquisa e das universidades. Assim, na segunda metade da década de 1970 pagamos o preço de fazer parte das primeiras turmas de cursos de pós-graduação. Politicamente foi iniciada em meio a uma fase terrível da ditadura militar... Lembro-me do dia em que a notícia da morte de Vladimir Herzog foi sussurrada pelos alunos do mestrado em educação nos corredores do prédio do Ciclo básico, onde funcionava a Faculdade de Educação da UNICAMP. Outro acontecimento muito importante ocorreu em 1978, com a realização do I Seminário Brasileiro de Educação, do qual pude participar e para o qual o Professor Paulo Freire não obteve autorização para retornar ao Brasil.

A década de 1980 apresentou uma grande efervescência, com muitos debates, dentro e fora dos limites da Universidade e da Faculdade. Nesse período a UNICAMP ainda não estava institucionalizada e foram anos de elaboração de teses enciclopédicas, reuniões marcantes da SBPC, criação de revistas e de “igrejinhas acadêmicas”, na área de educação.

A década de 1990 foi marcada pelo funcionamento institucionalizado da universidade, ao qual muitos resistiram, entendendo que se tratava de abandonar os ideais da “esquerda”. Mas, a ditadura havia acabado e as divisões internas encontraram

espaço para se manifestarem. Essa década foi marcada também pelas aposentadorias precoces, inclusive a minha, que ocorreu no final de 1997.

Como se sabe, durante a década de 1990 foram discutidas reformas, que diziam respeito a modificações nas condições de aposentadorias dos docentes de universidades públicas. Esse fato levou muitos professores a solicitarem a aposentadoria e a adiarem a sua efetivação, aguardando a votação das reformas propostas pelo então Presidente da República, o antigo “príncipe dos sociólogos”, Professor Fernando Henrique Cardoso. Muitos docentes foram convidados para trabalhar em universidades particulares e ocorreu o que foi chamado, na época, uma “evasão de cérebros”. Em alguns casos, a ameaça externa de extinção da aposentadoria com proventos integrais se conjugou a problemas internos das instituições acadêmicas e essa situação provocou a saída de outros docentes. Em novembro de 1997 a minha aposentadoria foi solicitada e autorizada e uma nova fase da minha carreira teve início.

Em 1999 fui aprovada em concurso público, para trabalhar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE-UNIMEP), onde encontrei antigos amigos e colegas da FE-UNICAMP, como Cleiton de Oliveira, Roseli Pacheco Schnetzler, Maria Cecília Rafael de Góes, José Maria Paiva, Ademir Gebara; conheci pessoalmente outros, como Valdemar Sguissardi e Bruno Pucci, que hoje também são amigos. A aposentadoria foi um acidente de percurso, que não pude evitar, mas que me proporcionou a oportunidade de continuar trabalhando com tranquilidade em excelente programa de pós-graduação de uma instituição na qual a maioria dos professores mantém uma postura eminentemente profissional.

A escrita deste memorial me levou a rever as minhas orientações intelectuais e essa retrospectiva mostra um percurso marcado pela formação inicial em escola normal e posteriormente em Pedagogia, rumos que eu entendi e assumi como seqüência *necessária* do ponto de vista acadêmico e também por razões de ordem financeira. Como muitas outras mocinhas pobres da minha geração, adotei a carreira, que considerava *possível e adequada*. Acredito que os estudos posteriores foram marcados pela preocupação com a identidade profissional e com a fundamentação teórica da área de educação. Nunca me considerei uma “educadora”, como geralmente são chamadas as mulheres, que são formadas em Pedagogia: por que não seria *apenas* uma professora e pesquisadora? Assim, a fundamentação teórica do meu trabalho como pesquisadora e a minha identidade como professora foram as preocupações nem sempre conscientes, mas certamente *subjacentes* aos estudos realizados durante os estudos de graduação e com maior intensidade, nos cursos de pós-graduação, incluindo-se a elaboração da dissertação e da tese de doutorado.

Penso que consegui chegar a um arranjo provisório dessas questões, aproximando minha identidade como *professora e pesquisadora* às minhas opções teórico-metodológicas. Estas últimas, resumidamente, ancoram-se atualmente nas categorias de Max Weber e de outros teóricos, conforme o tipo de pesquisa que esteja realizando ou orientando. Entendo que atualmente, no nosso mundo intelectualizado e “desencantado”, o professor não tem respostas para a vida prática de seus alunos,

principalmente porque a ciência não as oferece. O “dever-ser”, o normativismo, tão freqüentes nas obras de “educadores” e tão criticados pelos nossos colegas “cientistas sociais” e filósofos, ancora-se em concepções epistemológicas, que supõem a existência de “leis científicas” e outras certezas políticas, às quais estaria subordinado o devir da sociedade. O mesmo problema poderia ser apresentado na ordem inversa: às opções políticas seguem-se as opções epistemológicas. De acordo com essa concepção caberia ao educador transmitir o conhecimento dessas “leis” e, assim, se tornar um “agente da transformação” e preparar seus discípulos e seguidores.

Mas, hoje a ciência não oferece respostas para “o sentido da vida” ou sobre o “significado da natureza”, assim como não constitui “caminho da felicidade”, como dizia Weber. Cabe a cada um escolher o seu caminho, dentro dos limites de sua situação, e aos professores, ajudar seus alunos (...)

(...) a prestar a si mesmo *contas do significado último de sua própria conduta*. Isto não me parece pouco, mesmo em relação à nossa vida pessoal. Sou tentado novamente, a dizer de um professor que consegue êxito sob tal aspecto: ele está a serviço de forças ‘morais’; ele cumpre o dever de provocar o auto-esclarecimento e um senso de responsabilidade. E creio que ele estará mais capaz de realizar isso na medida em que evitar conscienciosamente o desejo de impor ou sugerir, pessoalmente, à audiência a posição que tomou. (WEBER, 1974, 179).

As minhas orientações intelectuais, acima referidas, necessitam de, pelo menos, mais uma observação, que diz respeito ao referencial teórico e metodológico. Até mesmo aqueles que, como eu, conhecem apenas uma pequena amostra das obras de Weber, sabem que não se trata de, pelo fato de se utilizar de algumas de suas categorias, ou de apreciar suas análises pontuais, se tornar um pesquisador “weberiano”. Isso iria de encontro à concepção do próprio Weber acerca do trabalho científico e sobre o progresso do mesmo. Seria impossível e impertinente tentar apresentar aqui uma síntese de seu pensamento a esse respeito. Essa síntese poderá ser encontrada, por exemplo, em seu artigo sobre a “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais, do qual apresentamos a seguir um fragmento:

(...) a história das ciências da vida social é e continuará a ser uma alternância constante entre a tentativa de ordenar teoricamente os fatos mediante uma construção de conceitos, a decomposição dos quadros mentais assim obtidos, devido a uma ampliação e deslocamento do horizonte científico, e a construção de novos conceitos sobre a base assim modificada. Nisto de modo algum se expressa o caráter errôneo da intenção de criar, *em geral* sistemas conceituais, pois qualquer ciência – mesmo a simples história descritiva – trabalha o repertório conceitual de sua época. Antes se exprime aqui o fato de que, nas ciências da cultura humana, a construção de conceitos depende do modo de propor os problemas, e de que este último varia de acordo com o conteúdo da cultura. (WEBER, 1991, p. 121).

O trabalho apresentado para a defesa do título de livre docente, para a qual foi elaborado este memorial – “Trajetória do Professor Doutor Antonio Ferreira de Almeida Júnior: do Patrimonialismo à Escola Pública (1892-1945) – apóia-se

predominantemente em categorias de Max Weber e Pierre Bourdieu, nos limites do meu entendimento desses autores. O primeiro capítulo da tese apresenta as anotações metodológicas, que considere pertinentes. Quero aqui registrar apenas que o texto expressa o empenho para aperfeiçoar constantemente as categorias empregadas para a análise da atuação de determinadas pessoas, iniciada com a minha dissertação de mestrado em 1979. Penso que me apóio em bases consistentes, para afirmar que, sem a atuação de algumas importantes figuras, como por exemplo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho, os rumos da educação no Brasil e, especialmente do ensino superior e da pesquisa, certamente teriam sido outros: melhores ou piores? Nós nunca vamos poder *saber*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2ª Edição. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARIÈS, Philippe, *História Social da criança e da família*. 2ª Edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

BOURDIEU, P. *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. 3ª Edição. Tradução Mariza Correa. Campinas: Papyrus, 2001. (Capítulo 3: Por uma ciência das obras. Apêndice 1: A ilusão biográfica).

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BREJON, Moysés. (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus*. São Paulo: Pioneira, 1977.

COHN, Gabriel. (Compilador). *Max Weber: Sociologia*. 5ª Edição. Trad. Amélia Cohn e Gabriel Cohn. Introd.: G. Cohn. São Paulo: Ática, 1991. (Cap. 3: A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. p. 79-127).

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

_____. O milagre brasileiro e a política educacional. Rio de Janeiro: *Argumento*, Ano I, nº 2, 1973.

_____. *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca. (?)

DIAZ, Carlos. *Manifiesto libertário de la enseñanza*. Madrid, La Piqueta, 1978.

FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930 – história e historiografia*. 4ª Edição. São Paulo, Brasiliense, 1976.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Tradução Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977.

- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Edart Livraria Editora Ltda., 1977.
- GOERTZEL, Ted. MEC-USAID; Ideologia de desenvolvimento americano aplicada à educação superior brasileira. Rio de Janeiro: *Revista Civilização Brasileira*, Ano III, nº 14, jul./1967.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GRAMSCI, Antonio. *A alternativa pedagógica*. Seleção de textos e introdução por M. A. Manacorda. Barcelona: Editorial Nova Terra, 1976.
- JACOBY, Henry. *La burocratización del Mondo*. Trad. Enrique Contreras Suárez. México: Siglo Veintiuno editores, 1972.
- LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. Tradução de Henrique A. de A. Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- LEFORT, Claude. A filosofia política diante da democracia moderna. *Filosofia Política I*. Porto Alegre, L. & P. M. Editores, 1984, p. 141.
- LOBROT, Michel, *A pedagogia institucional. Por uma pedagogia autogestionária*. Tradução José Gonçalves. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. 3ª Edição. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MELLO E SOUZA, Antônio Cândido. *A educação pela noite e outros ensaios*. 3ª Edição. São Paulo, Ática, 2003.
- _____. Professor, Escola e Associações Docentes. In: *Almanaque, Cadernos de Literatura e Ensaio*, nº 11. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- MERTON Robert King. *Sociologia: Teoria e Estrutura*. (Cap. VIII: Estrutura burocrática e personalidade). São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- MORAES, Reginaldo de, ANTUNES Ricardo B. e FERRANTE, Vera B. (orgs.). *Inteligência Brasileira* São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MOTTA, Fernando Prestes. *O que é burocracia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- NAGLE, Jorge. *A reforma e o ensino*. São Paulo: Edart, 1973.
- NEUMANN, Franz. *Estado democrático e Estado autoritário*. Org. Herbert Marcuse. Trad. Luiz Corção. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- OLIVEIRA, Romualdo P. de, CATANI, Afrânio M. *Constituições Estaduais Brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- ORLANDI, L. B. L. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: Falares de malquerença. *Cadernos IFCH*. Campinas, UNICAMP, 1983.
- PRADO JÚNIOR, Bento. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. *Descaminhos da Educação Pós-68*. Cadernos de Debate nº 8. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAVIANI, Dermeval (org.). *Intelectual, educador e mestre: presença do Professor Casemiro dos Reis Filho na Educação Brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. Walter Garcia (org.) *Educação brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw Hill, 1976.

SEVERINO, A. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª Edição, revista e ampliada. São Paulo, Cortez, 2004. p. 174-176. Cap. 7.

TOLSTÓI, Liev. *O diabo e outras histórias*. Tradução de André Pinto Pacheco et alli. Seleção e apresentação de Paulo Bezerra. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. A Escola como organização complexa. Walter Garcia (org.). *Educação brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw Hill, 1976.

WARDE, Mirian J. *Educação e estrutura social*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In Manoel Berlinck (org.) *Ciência e Política. Duas Vocações*. 4ª Ed. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octayn Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, s/d.

_____. A ciência como vocação. In *Ensaio de Sociologia*. Trad. Waltensir Dutra. 3ª Edição. Rio de Janeiro, 1974.

_____. *Economia y Sociedad. Esbozo de sociologia comprensiva*. Tradução de José Medina Echavarría et alli. México, Fondo de Cultura Económica. (1979).

Publicações citadas no Memorial

Artigos completos publicados em periódicos

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Patrimonialismo e educação: autoridade doméstica e práticas docentes. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, nº 1[46], p. 195-221, 2005.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Anotações sobre a produção do conhecimento e a inserção de pesquisadores da educação no modelo neoliberal: questões de método. **Comunicações**, Piracicaba, p. 53-67, 2003.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida; LARA, Regina Mório de; SANTOS, Maria de Lourdes C S. Gestão democrática e formação de administradores: a culpa agora é da escola. **Espacios en blanco. Serie indagaciones**, Tandil, v. 11, p. 145-169, 2001.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Maurício Tragtenberg: o cientista, o político e a universidade - anotações sobre sua biografia. **Universidade e Sociedade (ANDES)**, Brasília, p. 119-127, 2001.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Almeida Júnior: Posição Liberal em Educação. **Contexto e Educação**, Rio Grande do Sul, v. 36, n. out/dez, p. 58-66, 1994.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Notas sobre a Construção do Estado-Nação e a Educação Pública. **Pro-posições**, Campinas, v. 3, nº 2-8, p. 28-40, 1992.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Produtividade e Autonomia na Pesquisa em Ciências Humanas e em Educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, v. 33, p. 141-157, 1989.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Ideologia e Burocracia na Rotulação de Estudantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 61-74, 1986.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. A Questão da Ideologia. **Revista Prospectiva**, Porto Alegre, v. 2, nº 14, p. 21-27, 1985.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Participação ou Legitimação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, p. 141-145, 1985.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. A Didática do Esquecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, p. 61-64, 1983.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Industrialização e Educação. Educação Hoje: Mercadoria. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 7, p. 130-136, 1980.

Livros publicados

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Intelectuais, Estado e Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. v. 1. 249 p.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. 1. 224 p.

Capítulos de livros publicados

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Passagens de minha trajetória: razão e emoção nas pesquisas objetivas. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **História da Educação Brasileira: formação do campo**. 2ª ed. Ijuí, 2005, v. 1, p. 303-334.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Consciência Clara da Estreita Relação entre Educação e Política. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Intelectual educador mestre: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na Educação brasileira**. Campinas, 2003, p. 116-128.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. A Gestão da Educação como Setor Público Não-Estatal e a Transição para o Estado Fiscal no Brasil. In: ANDRADE, Dalila Oliveira; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte, 2002, p. 39-58.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Dissertações e teses da área de concentração em filosofia da Educação. In: PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Cleiton de; PAIVA, José Maria; P. C. GANDINI, Raquel. (Org.). **Trinta anos de pós-graduação em educação. Ensaios, dissertações e teses**. Piracicaba, 2002, v. 1, p. 25-27.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Universidade e Burocracia: alguns dos conceitos de Maurício Tragtenberg. In: SILVA, Doris A.; MARRACH, Sônia A. (Org.).

Maurício Tragtenberg, uma vida para as Ciências Humanas. 1ª ed. São Paulo, 2001, p. 167-177.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Anísio Teixeira e a Burocracia. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENESES, Maria Cristina. (Org.). **Anísio Teixeira 1900-2000 Provocações em Educação.** Campinas/ Bragança Paulista, 2000.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Minha Trajetória Pessoal e Intelectual. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **História da Educação Brasileira - Formação do Campo.** Ijuí, 1999, v. 1, p. 33-64.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Lourenço Filho e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **Centenário de Lourenço Filho.** Londrina, 1997, v. 1, p. 123-143.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. A Política Educacional Brasileira e o Reformismo Autoritário. In: BERNARDO, Maristela Veloso C.; STEFANINI, Maria Cristina B.; VAIDERGON, José; PEDROSO, Leda Aparecida. (Org.). **Pensando a Educação (Ensaio sobre a formação do professor e a política educacional).** São Paulo, 1989, v. 1, p. 133-141.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Capacitação de Administradores Escolares: Questões Teóricas e Problemas Práticos. In: FONSECA, Dirce Mendes. (Org.). **Discussão Crítica sobre a Administração da Educação.** Brasília, 1989, v. 1, p. 6-23.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Anísio Teixeira: Limites da Pedagogia Liberal. In: MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo; FERRANTE, Vera Bota. (Org.). **Inteligência Brasileira.** São Paulo, 1986, v. 1, p. 77-100.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Notas sobre Populismo, Industrialização e Educação. In: MELLO, José Marques. (Org.). **Populismo e Comunicação.** São Paulo, 1981, v. 1, p. 197-204.

Organização de obra publicada

GANDINI, Raquel Pereira Chainho (Org.), PUCCI, Bruno (Org.), OLIVEIRA, Cleiton de (Org.), PAIVA, José Maria (Org.). **Trinta anos de Pós-Graduação em Educação.** 1ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002. v. 1, 312 p.

Textos em jornais de notícias

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. A educação e as eleições. **Correio Popular,** Campinas - São Paulo, p. 03-03, 27 set. 2002.

Demais tipos de produção bibliográfica

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Antonio Ferreira de Almeida Júnior.** Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. (Verbetes).

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. **Manoel Bergström Lourenço Filho**. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. (Verbete).

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Antonio Ferreira de Almeida Júnior. Dicionário de Educadores no Brasil da Colônia aos Dias Atuais**. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/MEC-INEP, 1999. (Verbete).

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. **Manoel Bergstrom Lourenço Filho. Dicionário de Educadores no Brasil da Colônia aos Dias Atuais**. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/MEC-INEP, 1999. (Verbete).

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Teixeira, Anísio - Educação para a Democracia**. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, 1999. (Resenha).

A N E X O S



Raquel Pereira Chainho e colegas
“Coleginho” das Freiras - Araraquara – 1950 (?)



Raquel Pereira Chainho
1º ano do Grupo Escolar “Pedro José Neto” - Araraquara – 1953



José Pereira Chainho (Pai) e Raquel Pereira Chainho - Formatura Curso de Formação de Professor Primário - Araraquara – 23.12.1963
José Pereira Chainho (Pai) e Raquel Pereira Chainho - Formatura do Curso de Formação de Professor Primário - Araraquara – 23.12.1963
Professora Silvia de Oliveira Mendes e Raquel Pereira Chainho - Formatura do Curso de Formação de Professor Primário - Araraquara – 23.12.1963



Professor Ulisses Ribeiro e Raquel Pereira Chainho
Formatura do Curso de Formação de Professor Primário
Araraquara – 23.12.1963



Raquel Pereira Chainho e colegas do Curso Normal
Instituto de Educação “Bento José de Abreu” (IEBA)
Araraquara – 1963



Raquel Pereira Chainho
Colação de Grau em Pedagogia
Araraquara – 15.03.1969



Raquel Pereira Chainho e colegas de turma Colação de Grau em Pedagogia - Araraquara – 15.03.1969
Raquel Pereira Chainho e Professor Doutor Jorge Nagle - Colação de Grau em Pedagogia
Araraquara – 15.03.1969



Raquel Pereira Chainho e Professor Doutor Dante Moreira Leite
Colação de Grau em Pedagogia
Araraquara – 15.03.1969



Família Materna: Manoel José Pires (Avô),
Ana de Toledo Pires e filhos: César, Maria Elisa, Joel, Dulce (sentada)
Araken (colo)
Américo Brasiliense – 1921 (?)



Joaquim Pereira Chainho (Avô)
Dulce Toledo Pires Chainho (Mãe)
Araraquara – agosto de 1967